



HAL
open science

Analyse descriptive exploratoire des compétences narratives écrites des enfants sourds

Charline Renaud

► **To cite this version:**

Charline Renaud. Analyse descriptive exploratoire des compétences narratives écrites des enfants sourds. Linguistique. 2011. dumas-00604079

HAL Id: dumas-00604079

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00604079>

Submitted on 28 Jun 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



**Analyse descriptive exploratoire des compétences
narratives écrites des enfants sourds.**

**Renaud
Charline**

UFR Stendhal Grenoble 3

Mémoire de master 2 recherche Sciences du langage

Spécialité: Langage et surdité

Sous la direction de Mugnier Saskia

Année universitaire 2010-2011

Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont encouragée et soutenue au long de cette année. Et plus particulièrement Isabelle Estève pour sa disponibilité et ma directrice de mémoire, Saskia Mugnier, pour son investissement, son aide et ses conseils précieux qui m'ont permis de mener à bien mon projet.

Résumé

L'entrée dans l'écrit est pour l'enfant sourd un enjeu majeur. La recherche descriptive présentée s'attache à rendre compte des compétences écrites des enfants sourds en production écrite de texte narratifs. Elle cherche à décrire les ressources mobilisées par les enfants sourds pour écrire ainsi que des tâtonnements effectués concernant le fonctionnement de la langue et représentatifs des processus d'acquisition spécifiques de la langue écrite. La description des compétences et des tâtonnements des enfants sourds à l'écrit est un domaine encore peu investi. Nous nous sommes proposé de mettre en place un outil d'analyse afin de rendre compte de ces compétences.

Mots clés : surdité, production écrite, récit, compétences.

Sommaire

Sommaire.....	4
Introduction.....	5
Première partie : Partie théorique.....	7
1. Les différents modes de communication.....	7
2. Le texte	
Deuxième partie : méthodologie.....	46
1. Prémices du master 2.....	46
2. Recueil de données	48
3. Objectifs d'analyse.....	50
4. Outils d'analyse.....	52
Troisième partie : Analyses.....	55
1. Introduction.....	55
2. Analyses.....	39
3. Synthèse.....	76
4. Pistes didactiques.....	81
Conclusion ouverte.....	89
Bibliographie.....	91
Table des matières.....	96

(Les annexes sont présentés dans un second volume)

Introduction.

La langue écrite est pour l'enfant sourd un enjeu majeur de son éducation. Si on s'attache généralement à montrer que la production écrite de l'enfant sourd comporte un certains nombres de fonctionnements atypiques (Lacerte,1989), il est en revanche plus complexe d'accéder aux descriptions des compétences mobilisées par ces enfants pour produire des écrits. Or sa situation (socio)linguistique particulière, qui impacte l'éventail des ressources communicatives et langagières à sa disposition (un accès à la langue vocale limité lié à la surdité, et une langue gestuelle accessible si tant est qu'il y soit exposé)) nous amène à penser que les compétences écrites mises en place sont autre chose que la simple manifestation d'un retard d'acquisition par rapport à l'enfant entendant. Elles témoignent de leur appréhension spécifique du fonctionnement de la langue écrite. Or comment proposer aux enfants sourds un enseignement de la langue écrite sans réfléchir à leur propre appréhension du système, aux outils qu'ils mobilisent pour écrire. C'est la question de l'accueil des productions écrites des enfants sourds tel que le souligne Séro-guillaume (1996) qui sous tend notre réflexion. Cet accueil passe par la description des compétences écrites des enfants sourds, de leurs tâtonnements. Or le champ de la description de la langue écrite des enfants sourds est encore relativement peu investi. Cela est encore plus vrai lorsque l'on cherche à accéder à leur compétences discursives qui ne sont que très rarement évoquées. La description de la langue écrite des enfants sourds est donc un champs complexe et encore peu exploré.

Partant de ce constat, nous nous sommes attachée à proposer une analyse exploratoire à visée descriptive des productions écrites d'un groupe d'enfant sourd. La question de la description des compétences écrites des enfants sourds soulève un certain nombre de problématiques concernant le développement de leurs compétences langagières. Ainsi, la situation bilingue particulière de l'enfant sourd amène à réfléchir à la notion de transferts entre les langues. Comment interagissent les langues vocale orale et gestuelle au sein de la construction des compétences langagières écrites?

Nous chercherons donc à rendre compte des compétences écrites des enfants sourds en nous intéressant aux aspects à la fois linguistique et discursif.

Nous nous appuierons sur un corpus de texte narratifs relevés au sein d'une même classe d'enfants sourds de primaire pour décrire les ressources langagières mobilisées par

ces enfants lors d'une tâche de production narrative.

Notre recherche se déroulera en trois temps. Tout d'abord, dans notre partie théorique, nous serons amenée à présenter les enjeux de l'écrit pour les enfants sourds en décrivant les différents projets éducatifs proposés aux enfants sourds. Nous serons amenée à mettre en relation ces projets éducatifs avec la notion d'écrit et de récit notamment. Nous présenterons notre corpus de données dans la partie méthodologique. Ce corpus de productions enfantines, sera l'objet, dans la dernière partie, d'une analyse descriptive s'appuyant sur une proposition de grille descriptive des compétences écrites des enfants sourds.

Première partie : Partie Théorique

1 Les différents modes d'éducation

La surdité est vue par les professionnels selon deux angles d'approche : médical ou anthropologique. Le premier, comme le souligne Meynard (1995), définit la surdité comme un handicap, ou une déficience, qu'il convient de soigner. Cette vision participe à la mise en place d'activités de « r ducation » telles que les séances d'orthophonie. Elle s'est enrichie avec l'amélioration des appareils auditifs, de plus en plus performants, puis avec le développement de l'implantation cochléaire. Si on suit le raisonnement de cette vision, l'enfant sourd naît avec un handicap qu'il faut palier en utilisant les restes auditifs afin qu'il ait un accès à la langue vocale orale. Cela a tendance à faire miroiter aux parents la possibilité de rendre leur enfant sourd, entendant. Il en ressort néanmoins que la surdité ne disparaît pas avec l'appareillage, la perception auditive du sourd reste en dessous de celle d'un entendant.

Le second angle d'approche, la vision anthropologique, se distingue fortement de la vision médicale. En effet, le sourd n'est plus perçu comme un être anormal que l'on doit tendre à rendre normal. Il est un être de parole. Sa capacité à communiquer n'est pas remise en question, il n'a pas de troubles du langage mais de perception. Le sourd est considéré comme un être dont la langue naturelle diffère, certes de la majorité, mais qui est capable d'utiliser une langue adaptée à ses capacités physiques pour communiquer. Il en découle une perception spécifique du monde qui fonde sa différence. Comme le sourd évolue dans un monde où sa langue naturelle, celle qu'il peut apprendre par imprégnation, n'est pas majoritaire, il doit devenir bilingue pour s'intégrer dans le monde qui l'entoure. Ce bilinguisme peut prendre différentes formes : Langue des signes/Français  crit, Langue des signes/Français écrit et oral...

Ces deux visions de la surdité influencent les modes d'éducation des enfants sourds et donc leur apprentissage de l'écrit. Elles donnent naissance à différentes entrées dans le langage : l'oralisme et le bilinguisme. Nous allons maintenant présenter ces modes d' ducation.

1.1 L'oralisme

L'oralisme découle de la vision médicale de la surdité. Les origines de ce type

d'éducation remontent à la fin du XVIIe siècle. Il s'inscrit dans un contexte idéologique scientifique et religieux dévaluant la place du corps dans la société (Virole, 2000) et s'appuie sur le principe que les signes limitent l'apprentissage de la langue de la majorité. En 1880, le congrès de Milan imposera l'éducation oraliste pour les enfants sourds sous prétexte que la langue des signes « exalte les passions » comme le rapporte Cuxac (1983-a) reprenant l'expression formulée par l'abbé Tara lors du congrès de Milan,

Quels sont les fondements de cette méthode?

1.1.1 Fondements

D'après Daigle (1998), il existe deux formes d'oralisme. L'oralisme que l'on pourrait qualifier de « pur » et qui présente comme un refus total de gestualité. L'objectif est de développer et d'entraîner l'audition, la prononciation et la reproduction des sons de la langue vocale orale. Comme le souligne l'auteur, cette approche implique le développement intensif de la discrimination auditive et le recours à la lecture labiale en complément des restes auditifs. D'après Nicholls et Ling (1982 cité par Daigle, 1998), en lecture labiale seule, l'enfant sourd ne peut percevoir que 30 % des paroles produites. Cela est en partie dû à la présence de sosies labiaux (dont l'image labiale est similaire ou proche). Daigle souligne que les études menées par Conrad (1979) montrent que la surdité ne prédispose pas à des capacités plus élevées que les entendants en matière de lecture labiale. C'est donc une limite à la mise en place d'une éducation oraliste pure. L'enfant sourd est en effet confronté à une langue qu'il ne peut percevoir pleinement, de par son handicap physique, et l'impossibilité d'accéder par la lecture labiale à toutes les informations de la langue vocale orale. La langue devient pour lui un apprentissage long et difficile à intégrer. Nous pouvons nous interroger sur l'impact pour l'enfant face à son investissement dans ce travail et sa quasi-impossibilité à appréhender la langue comme on le lui demande.

S'appuyant sur ces critiques, et face à l'échec patent de cette méthode² (Cuxac, 1993 ; Mottez, 1977) une autre approche a été mise en place, appelée méthode orale « moderne ». Elle n'exclut plus le geste comme un frein à l'acquisition de la langue mais utilise un support visuo-gestuel permettant de compléter la perception labiale de la langue vocale orale. Le docteur Cornett en 1967 part du principe que la lecture labiale fournit des

² Les conséquences de cette interdiction se voient spécialement au plan éducatif puisque plus de 90% de l'éducation oraliste a été un échec pour les enfants sourds qui ont souffert d'une sous-éducation massive (Cuxac, 1993 : 98).

informations lacunaires de la langue. Il invente un système s'appuyant sur le geste et le visuel pour désambiguïser la lecture labiale. Il crée donc le *Cued speech* qui associe des positions de main autour du visage pour symboliser les voyelles à des configurations manuelles pour les consonnes (Virole, 2000 : 416). Ce code est utilisé en complément de la lecture labiale et permet d'accéder à toutes les informations phonologiques de la langue vocale orale. L'adaptation française de ce code est la Langue Parlée Complétée ou LPC. En théorie, les barrières perceptives de l'enfant sourd sont surmontées grâce à ce code dans le sens où il permet à l'enfant sourd d'accéder à toutes les informations de la langue orale, nous aborderons les limites de cette méthode dans la partie suivante. Cette entrée dans la langue présente l'avantage d'être facilement assimilable par l'entourage de l'enfant. Ainsi, celui-ci pourra être mis en contact avec la langue vocale orale depuis son plus jeune âge et bénéficier ainsi d'un apprentissage par imprégnation. L'acquisition de la langue vocale orale se fait donc en théorie de la même manière que l'entendant.

Qu'en est-il de la langue écrite ?

1.1.2 Oralisme et langue écrite

L'entrée dans l'écrit pour un enfant sourd inscrit dans un projet éducatif oraliste se fait selon une méthode de lecture que l'on nomme ascendante et qui, dans le processus de la lecture, privilégie l'aspect phonique et la relation aux graphèmes (Goigoux, 2003). Cette méthode s'appuie sur l'enseignement dispensé aux enfants entendants. Son point de départ est le phonème. On associe, en effet, un phonème de la chaîne orale à un graphème de la chaîne écrite. On développe ainsi la conscience phonologique de l'enfant en mettant en relation la langue orale et l'écrit. Cet apprentissage part donc des unités de bas niveau, les graphèmes, pour accéder au sens du mot. En combinant les graphèmes, on associe une image écrite à l'image orale du référent. Le lecteur accède ainsi au sens en s'appuyant sur sa connaissance de la langue orale.

Les arguments appuyant cette position reposent largement sur des outils et des codes fondés sur le français oral telles que l'oralisation, la lecture labiale, la dactylogogie et surtout la LPC. L'enfant sourd, grâce à la LPC accède à toutes les informations phonologiques de la chaîne orale. D'après Leybaert (1996), ce n'est pas la surdité qui fait obstacle à l'apprentissage de la lecture mais l'imprécision des informations perçues en lecture labiale : elles sont sous-spécifiées sans l'apport de la LPC. Elle souligne que d'après une série de tests, des individus sourds exposés précocement à la LPC développent des

représentations exactes de la parole et que leur sensibilité à la rime est proche de celle des entendants. De plus, en analysant les erreurs sur des mots utilisant une graphie régulière ou non, Leybaert montre que les sourds font usage des relations entre graphèmes et phonèmes. Les sourds peuvent utiliser leurs connaissances de la langue orale pour apprendre l'écrit s'ils ont un accès précoce et complet de la langue vocale.

L'intérêt de l'utilisation de la méthode ascendante est qu'elle permet à l'enfant sourd de se constituer comme un lecteur autonome sous certains aspects : face à un mot inconnu à l'écrit, il peut déchiffrer ce mot en lui associant une image vocale et accéder à son sens. Cela présuppose néanmoins que l'individu soit capable de mettre en relation la langue écrite et ses constituants, les graphèmes, à la langue vocale et ses phonèmes.

1.1.3 Les limites

Cette approche a des limites. Tout d'abord, il apparaît que l'enfant sourd doit être immergé dans la LPC pour permettre l'acquisition de la langue similaire à celle d'un entendant. (Leybaert *et al.*, 1998; Alegria et Leybaert, 2005) Si la LPC rend objectivement le message lisible/visible sur les lèvres, la question du sens et de l'entrée dans la communication n'est pas toujours posée, et la LPC ne résout pas – *a priori* – non plus le problème de l'expression de l'enfant. Comme le souligne Gendron (1981, cité par Daigle 1998), l'image de la langue chez l'enfant sourd ne doit pas se limiter à un travail d'articulation, et de production de sons. Il est nécessaire de comprendre les modalités d'utilisation de la langue. Cet aspect est trop souvent négligé et on cherche à faire parler l'enfant sourd sans lui permettre de comprendre le fonctionnement de la langue. Nous avons pu faire l'expérience au cours de notre enquête de terrain d'une de ces difficultés. Il s'agissait d'un enfant éduqué à la LPC. Il percevait et utilisait de manière correcte la langue écrite et orale, mais sa compréhension des textes restait incomplète, il ne faisait pas de liens entre les différents référents des textes. Cela démontre que le fait de percevoir et utiliser une langue ne veut pas dire appréhender son fonctionnement interne. Or, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture doit se faire selon cette optique pour former un lecteur expert. Comprendre un texte implique de construire sa signification ou construire une représentation mentale cohérente. Pour arriver à une représentation cohérente, le lecteur met en œuvre des processus de traitement et d'interprétation des informations qui puisent abondamment dans ses structures de connaissances (Golder et Gaonac'h, [1998] 2004). D'après une étude de Leybaert (1996), lorsque l'on enseigne la langue écrite à partir

de la langue orale pour un enfant sourd, le support linguistique est instable dans le sens où l'enfant sourd n'a pas le même niveau que l'enfant entendant en langue vocale orale. On part donc d'un système linguistique instable vers un système linguistique inconnu. Il est donc indispensable de réfléchir à la notion de langue d'enseignement pour les enfants sourds, à la présence des langues et des rapports qu'elles peuvent entretenir.

Ces observations ont permis de réfléchir à la notion de langue d'enseignement et à la nécessité d'utiliser pour enseigner une langue qui soit adaptée à l'enfant sourd. Vonen (1996) souligne cette incohérence en rapprochant le cas des apprenants sourds de ceux des apprenants en langue étrangère. Il montre qu'utiliser une langue maîtrisée pour enseigner une autre langue apparaît comme légitime pour des apprenants en langue étrangère et qu'il est possible de transposer ce schéma pour l'enfant sourd. La langue des signes peut remplir cette fonction car elle utilise les capacités visuelles de l'enfant sourd et prend en compte ses spécificités d'appréhension du monde.

1.2 Le bilinguisme

Ce mode d'éducation est aujourd'hui envisageable, et ce depuis le congrès de Hambourg en 1980, qui a annulé les dispositions du congrès de Milan de 1880. Cette vision très négative du signe, et fortement influencée par la religion, est maintenant obsolète notamment grâce aux travaux des chercheurs comme Stokoe, premier linguistique ayant utilisé des outils linguistiques pour décrire la langue des signes américaine dans les années soixante. En France, la recherche en LSF est un domaine relativement récent : la reconnaissance sociologique des Sourds en tant que minorité linguistique date du milieu des années soixante-dix ; elle est le fait de sociologues (Mottez, Markowitch) et de linguistes universitaires (Cuxac), et, la reconnaissance législative accordant le statut de langue à la LSF date de 2005³. Comme le soulignent Blondel et Tuller (2000), il est étonnant, lorsque l'on s'intéresse à la recherche en LSF, de constater que les prémices des recherches en LSF du XIXe siècle présentent les mêmes préoccupations que les recherches actuelles. L'explication la plus flagrante tient du fait que l'influence du congrès de Milan datant de 1880 a été très forte en France. En témoigne notamment l'application très répandue et souvent stricte de l'interdiction d'utilisation de la langue des signes au sein des institutions scolaires jusqu'à la remise en cause du congrès de Milan par le congrès d'Hambourg en 1980.

³ La loi du 11 février 2005, sur « l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » reconnaît officiellement la langue des signes dans l'article 75 (Art. L. 312-9-1.).

On peut alors se demander quel est l'intérêt d'une telle question, pourquoi le fait de l'interdire au sein de l'enseignement, par exemple, a bloqué la réalisation de recherches à ce sujet ? Il est tout d'abord nécessaire de souligner que le fait d'utiliser une langue comme langue d'enseignement « impose » aux chercheurs de réfléchir à son fonctionnement. En effet, comme le souligne Cuxac (2003), utiliser une langue dans l'enseignement sans en comprendre le fonctionnement est impensable pour un enseignant de langue vocale. Ainsi, dans l'histoire nous retrouvons des recherches descriptives de la LSF effectuées en parallèle aux démarches d'enseignement « bilingues ». Blondel et Tuller (2000) citent ainsi l'initiative de l'abbé de l'Épée qui prenait appui sur la langue des signes pour enseigner la langue vocale. Cette initiative a donc été accompagnée de travaux de « chercheurs » ayant pour objectif de décrire les langues gestuelles afin de les utiliser dans l'enseignement. Nous pouvons par exemple mentionner Bébien qui proposait déjà à son époque la décomposition du signe en unités non significatives. A cette époque, la problématique de l'iconicité était déjà centrale. Rémi-Valade en 1854 avait ainsi cherché à expliquer le pourquoi de l'ordre des signes en LSF. L'iconicité est aujourd'hui encore un point central de la recherche en LSF, même si sa place est différentes selon les modèles descriptifs (Cuxac, 2003 ; Millet, 2006).

Ainsi les enfants sourds peuvent potentiellement être en contact avec deux langues la langue française et la langue des signes. Comment se définit cette situation bilingue ?

1.2.1 Clarification de la notion de bilinguisme

Tout d'abord, nous nous apercevons que de manière générale le terme de bilinguisme est difficilement définissable. Au cours du XXe siècle, il a profondément évolué. Nous pouvons notamment citer Bloomsfield (Lelièvre & Dubuisson, 1998), qui au début du siècle, définissait la compétence bilingue comme une maîtrise, par une seule et même personne, de deux langues se rapprochant de celle d'un locuteur natif. Petit à petit, cette approche s'est modifiée, notamment grâce à Grosjean (1982) qui a décrit la notion de bilinguisme de par la nécessité pour un locuteur d'utiliser quotidiennement les deux langues. Le bilinguisme apparaît comme une manifestation de la nécessité quotidienne d'utilisation de langues. Partageant cette vision, le Conseil de l'Europe (2001) s'est attaché, dans la rédaction du Cadre Européen Commun de Référence (CECR), à valoriser les compétences communicationnelles de la personne bilingue plutôt que la proximité avec la norme des langues. Ainsi, d'après la perspective européenne, tous les savoirs en langue,

même minimaux, sont valorisés et ils forment une seule et même compétence appelée « la compétence plurilingue », définie ainsi :

« On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné. » (Coste, Moore, Zarate, 1997 : 12).

Les implications de ce modèle sont importantes, elles remettent en cause une conception largement répandue selon laquelle chaque langue est utilisée indépendamment et plus ou moins « maîtrisée » par une personne. Ici, c'est bien d'un répertoire verbal qu'il s'agit.

Ainsi la personne bilingue a à sa disposition, un *répertoire verbal* (ou « répertoire langagier »), qui constitue l'ensemble de ses ressources langagières disponibles.

D'après Grosjean (1993-b), les langues coexistantes sont en interaction, ce qui les rend complémentaires, elles ne peuvent être considérées comme deux « unilinguisme » existant en parallèle. Ces deux langues semblent néanmoins avoir un rôle bien distinct, car si cela n'était pas le cas, l'une des deux langues serait amenée à disparaître du répertoire langagier. Mackey, (cité par Estève, 2006) explique que ce co-linguisme de deux langues implique cette diversité de fonction.

Un apprenant met en place cette compétence lors de l'apprentissage de nouvelles langues. Les connaissances préalables dans d'autres langues, sont réutilisées et servent de support à l'apprentissage de la langue nouvelle. Il y a dans cette perspective une interaction de compétences entre les différents répertoires.

Nous partirons de cette définition du bilinguisme en tant que répertoire langagier dont les composantes sont en interrelation. Le locuteur est capable de recourir à chacune de ces deux langues dans la vie quotidienne mais sans en avoir une maîtrise parfaite. Chacune de ces deux langues a une fonction particulière dans la vie quotidienne des enfants sourds.

Concernant les applications du bilinguisme pour les enfants sourds, comme nous

l'avons précédemment évoqué, la LSF a été reconnue comme langue à part entière en 2005, mais il n'y a pas de politique éducative officielle claire concernant l'éducation des sourds contrairement à la Suède ou au Danemark, comme le souligne un rapport européen intitulé *Le statut des langues des signes en Europe* édité en 2005. Le choix d'éducation est en effet laissé aux parents. Plusieurs mises en place sont envisageables : langue signée/langue écrite avec exclusion de la langue vocale orale (comme le prône Cuxac, (1998)), langue signée/langue vocale écrite et orale (comme le proposent Daigle et Armand (2004), Mugnier (2006)). Le concept qui émerge de ces différentes modalités d'organisation du bilinguisme sourd est la nécessité d'offrir à l'enfant sourd une langue de communication minoritaire, mais complète, de manière précoce : la langue signée, tout en enseignant la forme écrite, voire orale, de la langue vocale de la majorité. Ce pan est indispensable à la personne sourde qui évolue dans une société majoritairement entendante ne pratiquant pas ou peu la langue signée.

1.2.2 Fondements

L'approche bilingue s'appuie sur la vision anthropologique de la surdité selon Millet et al (2009). Elle prend en compte la spécificité du sourd en lui permettant d'utiliser en tant que langue première une langue qui lui est totalement accessible, une langue signée. Le bilinguisme sourd peut se mettre en place de différentes manières, notamment celui qui allie un mode de communication orale, la langue gestuelle, à une autre langue dans l'une de ses manifestations communicatives. Grosjean (1993-a) souligne que le terme bilinguisme s'applique aussi à des utilisations de l'une des deux langues dans une modalité notamment écrite. D'après cet auteur, le « *bilinguisme correspond à la capacité de produire des énoncés significatifs dans deux (ou plusieurs) langues la maîtrise d'au moins une des compétences linguistiques (lire/dire/parler/écouter) dans une autre langue* » (Grosjean, 1993 : 70-71). Le bilinguisme sourd peut donc être nommé comme tel dans le sens où les sourds peuvent maîtriser une compétence écrite, voire orale de la langue française. D'après Vonen (1996), la langue signée est pour l'enfant sourd ce qu'est la langue vocale à l'enfant entendant. Elles leur sont toutes deux accessibles physiquement sans effort et peuvent potentiellement s'acquérir par imprégnation au sein d'un environnement familial ou humain proposant la langue des signes. On peut ainsi parler de langue naturelle. Cela implique que l'enfant sourd puisse accéder sans retard à un système linguistique complet sans accumuler les retards de langage (Jacob, 2007 ; Chamberlain et Mayberry, 2005). Sa construction en tant « qu'être de parole » selon la terminologie de Bouvet (1989) est donc rendue possible.

D'après elle, cette construction de l'enfant est indispensable pour entrer dans le langage : elle lui permet d'être en lien avec son entourage et de s'exprimer. Nous pouvons souligner que les deux langues utilisées par l'enfant sourd lui sont indispensables pour s'intégrer au monde dans lequel il vit. En effet, limiter la communication des sourds à la seule langue gestuelle revient à les priver de contacts et d'échanges avec le monde qui les entoure. Cela implique notamment de se dissocier des événements mondiaux et sociaux qui sont véhiculés par les médias. Pour se construire en tant « qu'être de parole » selon Bouvet (1989), il est donc indispensable de maîtriser la langue gestuelle ainsi qu'une des compétences linguistiques citée par Grosjean « lire, l'écrire, parler ou écouter ». Par ailleurs, Bouvet (1989) cite notamment Brünner qui montre que la construction des capacités langagières s'appuie sur les échanges pré-linguaux des tout-petits avec leur entourage. Cela implique la mise en place d'une modalité de communication qui soit pleinement accessible à l'enfant sourd depuis son plus jeune âge. La langue des signes l'est.

Il apparaît que la langue des signes est pleinement adaptée aux sourds comme langue de communication, à condition qu'il y soit exposé. Comment est-elle utilisée pour l'enseignement de la langue écrite ?

1.2.3 Bilinguisme et langue écrite

L'entrée dans l'écrit, d'après une optique bilingue ne peut se faire de la même façon que selon l'optique oraliste. En effet, la langue des signes fonctionne d'une manière différente de la langue vocale. Aucune correspondance entre les graphèmes et les phonèmes ne peut être mise en place. L'entrée dans la lecture se fait donc selon une méthode descendante. On part du sens du mot, les unités de haut niveau, et on accède ensuite aux composantes plus petites, les graphèmes ou unités de bas niveau. La langue des signes est utilisée comme média de l'enseignement. Puisque l'enfant sourd a de bonnes compétences en langue des signes, il apparaît logique de se servir de celles-ci pour entrer dans la langue écrite. C'est ce que soutient notamment Cuxac (1998), qui souligne l'importance de changer de langue d'enseignement pour permettre à l'enfant sourd de construire des compétences en langue écrite solides. Cette optique rejoint celle de Vonen (1996) qui rapprochait le cas de l'enfant sourd à celui des apprenants en langue seconde, pour qui on utilise la langue qu'ils connaissent à l'oral pour enseigner la langue cible à l'écrit.

Pour entrer pleinement dans l'écrit, il semble primordial d'offrir à l'enfant un bagage

linguistique suffisamment riche et varié. En effet, il est difficilement envisageable de proposer l'apprentissage de la langue écrite à un enfant entendant qui n'est pas entré dans le langage. Courtin (2002), cité par Perini & Righini-Leroy (2008), souligne qu'il serait difficile, voire impossible, de comprendre un texte à l'écrit sans référent contextualisé pour comprendre. Un bagage linguistique référentiel, d'une langue première ou naturelle, de l'enfant est nécessaire. Nous nous appuyerons sur l'article de Niederberger et Prinz (2005) pour illustrer ce propos. Les auteurs y citent Cummins & Swain (1986) qui ont montré l'importance d'un développement solide en langue première pour mettre en place chez l'enfant une connaissance du monde qui l'entoure. En effet, lorsque l'enfant apprend à lire, il doit être capable de relier les mots écrits avec des référents connus dans la langue orale, il doit être capable de nommer ce qui l'entoure pour faire le lien avec ce qu'il apprend. Lorsque l'enfant est pleinement entré dans la communication, que sa relation au monde est riche et construite, qu'il a acquis des savoirs de base communicatifs, c'est-à-dire la capacité à communiquer avec autrui, des transferts au niveau de l'apprentissage de la langue écrite sont envisageables. L'enfant sourd peut, en effet, lier ses connaissances du monde, qu'il a acquises en LSF, à celles qu'il rencontre en français écrit. L'entrée précoce dans le langage est donc l'un des premiers avantages de l'éducation bilingue chez les enfants sourds.

La langue d'enseignement est donc dans cette approche la langue signée. Elle participe à la construction des savoirs de l'enfant car elle lui fournit un outil métalinguistique complet et permet des échanges avec l'enseignant qui explicitent le fonctionnement de la langue française. En effet, lors de l'entrée dans l'écrit, les interactions des enfants sourds avec le professeur sont la base de l'élaboration des connaissances. Les enfants, par leurs questions, leurs réponses, construisent le savoir avec le maître. Il est donc nécessaire qu'au sein de la classe une langue serve de lien entre le professeur et les élèves. Millet & Mugnier (2004) se proposent de voir si des transferts de compétences s'effectuent entre les deux langues et quelles mises en place les favorisent. Elles proposent l'étude d'un conte dont la première partie sera vue sans recours à la LSF et la seconde de manière bilingue avec usage de la LSF. Les élèves étudiés sont issus d'une classe de CE2 composée de huit enfants sourds à différents degrés et exposés à la LSF de manière précoce ou non. Les productions écrites réalisées suite à ces explications montrent que l'étude préalable du texte en LSF permet aux élèves des productions écrites plus riches et plus autonomes. Il y a donc bien transferts de compétences entre la LSF et le français écrit. Ce qui nous intéresse plus particulièrement, ce sont les observations faites lors de l'analyse des corpus. En effet,

les auteurs montrent que lors de l'explication en LSF, les élèves s'impliquent. Ils participent à la construction de la définition en proposant des interprétations... Lors des explications en français seul, on remarque souvent l'incompréhension des élèves face aux énoncés formulés par l'enseignante et petit à petit un écart fort se creuse entre les élèves et leur enseignante. De là, le risque de voir naître une passivité des enfants face à l'écrit est grand. Nous voyons, par exemple, dans le corpus proposé par les auteurs, un enfant qui doit aller écrire au tableau, une phrase et qui le fait machinalement suite à la dictée de l'enseignante sans réellement prendre part à l'activité. En revanche, les échanges avec l'enseignant sourd sont plus riches, les élèves participent à l'élaboration du sens, réfléchissent à la grammaticalité des énoncés (auto-correction ou entre pairs...) et font preuve d'une faculté de dé-contextualisation lors des explications lexicales, ils se placent donc, dans une position de lecteur à part entière. Les productions écrites rendent compte de cette prise d'autonomie par l'abandon des stratégies de copie lors de résumés du conte et la mise en place d'énoncés plus personnels et ne suivant pas le modèle du texte, tant au point de vue du vocabulaire que de la structure des phrases. Le fait de valoriser les compétences langagières de l'enfant sourd en LSF lui permet de prendre une place de sujet face à la langue en construisant son apprentissage et en abandonnant une attitude passive face à la langue. Il apparaît alors primordial que toutes les ressources mobilisées par les enfants, vocales comme c'est souvent le cas mais aussi gestuelles, soient prises en compte et accueillies positivement.

Concernant les transferts entre la langue signée et la langue écrite, plusieurs auteurs s'accordent à dire qu'ils existent suivant ainsi la théorie selon laquelle une compétence plurilingue se met en place lors de l'apprentissage de langues nouvelles. Nous pouvons citer Niederberger et Prinz (2005) qui ont mené des tests montrant que les compétences discursives en langue signée et en langue écrite sont liées. En effet, l'enfant qui a construit une capacité à communiquer, sait organiser son récit, par exemple en langue signée, et peut prendre conscience de la nécessité d'effectuer cette même organisation sur le plan de l'écriture. Les auteurs se sont intéressés à diverses compétences liées à l'écrit et à la langue signée. Cet article met en lien deux expériences réalisées indépendamment sur quatre langues différentes (ASL/Anglais écrit, LSF/Français écrit.). Dans l'étude de Prinz, les sujets testés sont des enfants sourds dont la langue première est l'ASL et la langue seconde, la langue écrite de la majorité (entendants) est enseignée de manière précoce et intensive. L'auteur analyse les capacités en ASL de production d'énoncés et de compréhension; il teste à l'écrit les capacités de production et de compréhension. Les résultats montrent des

corrélations entre les différentes capacités dans les deux langues. Il y a donc bien transfert de compétences entre les capacités discursives en langue signée et en langue vocale écrite. De plus, cette étude, qui s'est déroulée sur plusieurs années, montre que de bonnes compétences en ASL préfigurent un bon niveau par la suite en langue écrite. Niederberger, dans la seconde partie de cet article, expose sa propre expérience réalisée dans une école Suisse où la LSF est la langue « première » des enfants et langue d'enseignement et où le français est enseigné dans sa modalité écrite de manière précoce et intensive. Dans cette expérience, l'auteur cherche à montrer les liens entre les capacités en LSF et en Français écrit. Elle part de l'hypothèse avancée par Wilbur (2000) selon laquelle les transferts s'effectuent au niveau discursif. Elle teste donc les capacités discursives en production d'énoncés en LSF et à l'écrit, en compréhension et en narration et s'intéresse à des aspects morpho-syntaxiques telles que la production de pronoms et la compréhension de classificateurs (qui sont des gestes pronominaux montrant le rôle ou la forme du référent) en LSF; et, à l'écrit, la production de pronoms et la compréhension des marques de genre et de nombre (se reportant aux classificateur en LSF). Les résultats de cette expérience montrent des corrélations entre les capacités en LSF et en français écrit aux épreuves discursives. Elles sont plus marquées que pour les capacités morpho-syntaxiques. Il y a donc bien transfert de compétences entre les capacités discursives de la langue signée vers la langue écrite. En lien avec la conception européenne du plurilinguisme, citée précédemment, l'auteur souligne que les capacités langagières se développent en lien les unes avec les autres ce qui sous-entend une compétence unique plurilingue de mise en relation langagière. D'autres transferts ont été mis en évidence : Le Capitaine (2002) postule qu'il est possible pour l'enfant sourd d'acquérir une conscience phonologique en dérivation des paramètres de formation de signes : il peut en effet comprendre qu'un mot est composé d'unités plus petites. Cette hypothèse reste théorique car l'auteur n'avance pas de données empiriques pour fonder son propos.

Si la langue des signes et le bilinguisme présentent un certain nombre d'atouts, nous pouvons tout de même individualiser quelques limites.

1.2.4 Les limites

Il existe différentes modalités de mise en place du bilinguisme. Certaines n'excluent pas l'oral de la langue vocale comme outils d'enseignement de la langue, d'autres, plus extrêmes, refusent d'y recourir. L'écrit a été mis en place en fonction de

l'oral. Si l'on s'inspire de la classification de Nina Catach (1991), nous pouvons voir que la langue écrite est à 80% phonogrammatique, c'est-à-dire que ses unités écrites, les graphèmes, correspondent majoritairement à des unités orales, les phonèmes. Selon certaines conceptions extrêmes du bilinguisme sourd, on exclut l'oral de la langue vocale. On peut alors penser que l'absence d'éducation orale dans une optique bilingue « extrême », c'est à dire excluant toute référence à la langue vocale orale, peut entraver l'apprentissage de la langue écrite par les enfants sourds. En effet, de nombreux chercheurs soulignent l'importance du contact avec la langue seconde pour entrer pleinement dans la langue. L'enfant lecteur doit être capable d'utiliser la correspondance phonème/graphème pour devenir un lecteur expert devant les mots inconnus. C'est un argument avancé par Daigle & Armand (2004) qui proposent une approche beaucoup plus nuancée de l'enseignement bilingue, n'excluant pas l'éducation orale pour favoriser le traitement d'informations phonologiques.

De plus, de nombreuses études ont montré que les enfants sourds produisaient à l'écrit des structures calquées sur la langue des signes. Lacerte en 1989 émet l'hypothèse de l'existence d'un écrit sourd rendant compte d'une appréhension du monde particulière et se manifestant notamment dans les langues signées (organisation syntaxique...). En 1994, Dubuisson et Nadeau reviennent sur ces supposés transferts entre LSQ et Français écrit au niveau de l'organisation des structures langagières et montrent que cela n'est pas plausible: des sujets sourds ne connaissant pas la langue des signes font des erreurs du même type que ceux qui la pratiquent. Nous pouvons leur emprunter un exemple produit par un sourd oraliste : *A trente minutes a mangé fini*. Si on compare cet énoncé à la LSQ, nous pouvons voir que la ressemblance est flagrante: TRENTE MINUTE MANGER FINI. Les erreurs syntaxiques des sourds à l'écrit semblent donc beaucoup plus dues à un mode d'appréhension spécifique du sourd qu'à l'influence de la langue signée. Ce mode d'appréhension spécifique se caractérise par une spatialisation de l'énoncé, tirée d'un rapport visuel au monde. La linéarité de l'écrit est alors le vrai problème qui se pose à l'enfant sourd qui a construit sa perception sur le spatial et le visuel. Le recours à la langue vocale orale serait peut être bénéfique pour sensibiliser les enfants sourds à la linéarité des énoncés de la langue vocale. Il convient donc de recentrer les attentions sur de nouvelles méthodes d'enseignement prenant pleinement en compte cette spécificité d'appréhension du monde par les sourds.

Par ailleurs, la mise en place d'un enseignement bilingue s'appuie sur le principe que la langue des signes serait maîtrisée de manière fluide et complète par les sourds

bilingues qui apprennent la forme écrite de la langue vocale. Or dans la réalité, cela n'est pas le cas. En effet, les enfants sourds naissent pour la plupart dans des familles entendantes (90%). Si la langue des signes est une langue directement accessible physiquement par les enfants sourds, son acquisition ne peut être la même que celle d'un enfant entendant qui naît dans une famille qui utilise la langue vocale qui lui servira à communiquer. Pour le cas d'enfants entendants en situation de bilinguisme, l'apprentissage se fait de la même manière, c'est à dire de manière naturelle. Le cas de l'enfant sourd, n'entre pas dans cette configuration, car l'acquisition de la langue gestuelle se fait principalement par le biais d'un enseignement. On peut penser que les modèles linguistiques/langagiers en place au sein de la famille ne sont en effet pas suffisamment stables : la langue vocale n'étant pas directement accessible à l'enfant sourd et la langue des signes n'est que très rarement investie par les parents. Par ailleurs, il semble qu'un programme d'éducation incluant véritablement l'enseignement de la langue des signes permette un développement des capacités langagières tout à fait solide (Dubuisson et Vercaingne-Ménard, 1997; Chamberlain et Mayberry, 2005).

Enfin, nous pouvons souligner que le fait de donner à la langue des signes un statut de langue d'enseignement pose des problèmes au sein des institutions. En effet, pour le cas de la langue française, c'est la langue française orale qui est la langue officielle, celle de l'institution. La langue des signes est elle une langue d'une minorité tardivement reconnue en tant que langue comme le soulignent Millet et al (2009). Les auteurs soulignent que les deux langues ont un statut différent d'un point de vue sociolinguistique ; la langue française étant la langue dominante et valorisée ; la langue des signes la langue dominée et minorée. Situation qui tend à restreindre l'usage de la langue des signes dans l'enseignement aux enfants sourds. Ces considérations limitent les réflexions sur les apports de la langue de signes. En effet, l'usage de la langue des signes, les modalités de son recours, les rapports entretenus entre les langues, ne sont pas mis en place. Les modalités d'utilisation doivent être interrogées dans le but de promouvoir des modèles qui permettent efficacement aux enfants sourds de construire des compétences langagières orales et écrites. Ce sont donc bien les modalités d'utilisation et de mise en relation des langues qui doivent être discutées et non la légitimité d'introduire ou non une langue non majoritaire au sein de l'enseignement.

Dans les faits, il apparaît que les modes d'éducation au sein des classes ne soient pas véritablement tranchés. D'après Perini & Righini-Leroy (2008), seulement 4% des

structures pour enfants sourds sont considérées comme bilingues – contre 5% dites oralistes et 91 % dites mixtes. Quelles sont ces structures mixtes ?

1.3 L'éducation mixte

Le stage réalisé au sein d'une Classe d'intégration scolaire pour enfants sourds lors de notre année de M1 (Renaud 2010) nous a permis de faire l'expérience de situations d'enseignements moins tranchées que celles que propose le bilinguisme et l'oralisme. En effet, l'objectif des enseignants était de multiplier les codes à disposition pour favoriser l'apprentissage de la langue écrite. Ainsi, au sein de la classe, les signes, la langue orale, la langue écrite, les codes de couleurs, la LPC étaient utilisés pour enseigner et communiquer. Daigle (1998), fait une description de « l'approche totale » qui, bien que ne correspondant pas totalement au modèle que nous avons rencontré, en définit quelques aspects.

1.3.1 La place du signe et de l'oral

La langue d'enseignement reste la langue vocale orale. La langue des signes en tant que système autonome syntaxiquement n'est pas utilisée. On lui emprunte du vocabulaire, ses composantes sémantiques. Ainsi comme le souligne Daigle (1998), les signes sont utilisés en parallèle à la langue vocale, c'est-à-dire qu'ils respectent l'organisation syntaxique linéaire de la langue vocale orale. La langue des signes n'est pas utilisée en tant que langue. Il y a mise en place d'une communication simultanée. D'après Daigle (1998), cela impose soit un ralentissement de la parole, soit de ne pas signer tous les éléments dits vocalement. Cela implique que le locuteur infère le sens des éléments non signés, ce qui peut donner lieu à des contresens fréquents. De plus, cela ne permet pas à l'apprenant d'accéder aux mots grammaticaux essentiels de la langue vocale, de type mots-outils, pourtant difficilement perceptibles car ils sont petits et non accentués dans les phrases. Les signes perdent aussi beaucoup de leur signification. En effet, la langue gestuelle s'appuie sur le visuel, ainsi lorsqu'on signe « JE PRENDS UN LIVRE », et « JE PRENDS UN VERRE », la forme de la main diffère pour « PRENDRE » en fonction de la forme de l'objet. Daigle explique que la communication simultanée impose qu'à un même signe corresponde un même mot. Cela suit le principe de l'arbitraire du signe en langue vocale ce qui n'est pas toujours transposable pour la langue des signes où le visuel détermine la formation de nombreux signes.

Cette méthode impose donc à l'enfant sourd la maîtrise d'un code, le français signé, ne rendant pas tout à fait compte de la communication gestuelle, ni tout à fait compte de la langue vocale orale. Ce flou remet donc en cause son utilité.

1.3.2 La place de l'écrit

L'optique de cette approche est de multiplier à des degrés divers les codes et les langues à disposition de l'enfant sourd pour favoriser leur apprentissage de l'écrit. L'écrit apparaît donc d'abord comme un but, une visée de l'enseignement. Son rôle second est celui d'outil. Cela est souligné par Vinter (2000) qui montre qu'en l'absence de langue orale, l'écrit est utilisé comme instrument de communication. En effet, lors des interactions, l'écrit sert couramment d'aide. En l'absence de langue orale de communication commune entre l'enseignant et l'élève, son utilisation est récurrente lorsque l'enseignant ne parvient pas à se faire comprendre de ses élèves. Cela montre d'une part qu'ils prennent conscience des difficultés de communication vocale des enfants et d'autre part, de la potentielle efficacité du visuel pour communiquer avec les enfants sourds. Cependant, cette tentative n'apporte que très rarement une aide. En effet, la plupart des enfants sourds ont déjà des lacunes au niveau écrit. Prendre appui sur une modalité visuelle mais écrite ne fait que leur fournir de nouveau un outil inaccessible. Mugnier (2006), souligne que l'écrit qui est au centre de toutes les attentions et qui est un outil de référence, n'aide pas toujours l'enfant : celui-ci ne comprend pas toujours ce qui lui est demandé à l'écrit. Le sens entre le fait d'écrire et l'activité n'est pas établi et les élèves ont besoin de l'aide de l'enseignante pour effectuer la tâche demandée.

En multipliant les codes, le risque est de ne fournir aucun système linguistique complet à l'enfant sourd. Il risque notamment de se perdre et de se décourager devant la multiplicité de codes à utiliser. Cette surcharge cognitive n'agit pas au service des compétences langagières et ne permet pas à l'enfant sourd d'entrer dans l'écrit de manière adéquate afin de développer ses capacités d'écriture.

En conclusion de cette présentation des modes d'éducation, il nous apparaît que la question de l'éducation de l'enfant sourd ne soit pas totalement tranchée en matière de réalisation et d'efficacité.

Nous allons à présent nous attacher à décrire une activité d'écriture particulièrement

fréquente en école primaire et qui fera l'objet de notre analyse ultérieure. Cela permettra de comprendre les enjeux d'un enseignement de la langue en matière de production de texte narratifs.

2 Le texte narratif

Le texte narratif est au sein de l'école la production écrite la plus abordable pour l'enfant qui entre dans l'écriture. En effet, comme le souligne Giasson (citée par Cornaire et Raymond, 1994) l'enfant acquiert rapidement, par son contact avec la langue, des connaissances narratives qu'il développe à l'oral notamment. Cette connaissance est influencée par l'omniprésence du récit dans l'entourage immédiat de l'enfant : histoires racontées ou lues... Grâce à cette familiarité, le texte narratif apparaît pour Rentel et King (1983, cités par Cornaire et Raymond, 1994) comme une base solide vers la construction d'habiletés rédactionnelles participant ultérieurement à la rédaction d'autres types de textes.

On peut alors se demander quelles sont les caractéristiques du texte narratif.

2.1 Le texte narratif

Un texte narratif, ou récit, raconte une histoire fictive ou réelle. Concernant sa composition, le récit s'organise selon une structure type qui a été analysée par Larivaille (1974). Ce modèle est appelé « le modèle quinaire ». Dhers et al (2008) proposent une explication de ce modèle. Le récit y est segmenté en trois parties :

- L' « état initial » ou situation d'équilibre.
- Le « pendant » qui met en place les transformations ébranlant l'équilibre.
- L' « état final » ou résolution et retour à l'équilibre.

A ces étapes s'ajoute une sous-segmentation de l'état de « pendant » en trois phases:

- La provocation ou élément déclencheur.
- L'action pour résoudre le problème rencontré.
- Le résultat de cette action.

La structure du texte narratif met donc en place différents acteurs (personnages ou événements) qui interagissent les uns sur les autres et modifient une situation initiale. Le rapport de force qui existe entre ces acteurs a été décrit par Greimas dans son schéma

actantiel (cité par Dhers et al 2008). Il fait référence aux « actants » pour désigner les éléments qui agissent les uns sur les autres. Il distingue ainsi cinq niveaux d'influence :

- le sujet : il réalise l'action.
- l'objet : il est le but de l'action réalisée par le sujet.
- le destinataire : ce pourquoi ce sujet est en quête de l'objet.
- l'adjuvant : qui aide à la réalisation de l'action
- l'opposant : qui va à l'encontre de la réalisation de l'action.
- le destinataire : valeur, homme, entité... qui motivent l'action.

Le texte narratif met en place des relations complexes entre les différents actants qui font progresser le récit. Il ne s'agit en aucun cas d'une succession de faits sans rapport les uns avec les autres mais bien d'une mise en relation d'événements et de personnages. La richesse des productions écrites invite tout de même à une certaine prudence quant à l'utilisation de ces schémas. En effet, s'ils traduisent en grande partie les caractéristiques du récit, il nous semble peu raisonnable de limiter le récit à des carcans aussi resserrés sans tenir compte des spécificités, par exemple chronologiques, que l'auteur peut mettre en place. Concernant les informations fournies, elles doivent être mises en relation, par l'auteur. Pour cela il dispose d'un panel d'outils pour maintenir et faire progresser l'information. C'est ce que nous allons à présent décrire.

2.2 Mise en place

Nous nous sommes appuyé sur des critères de définition du récit émanant de différents ouvrages à destination des enseignants du premier degré, notamment Dhers et al (2008). Nous avons choisi ces ouvrages car ils sont adressés aux professeurs et délimitent les outils linguistiques qu'ils enseignent aux élèves pour produire des textes notamment narratifs.

2.2.1 Le narrateur

Le statut de narrateur est parfois difficile à identifier. En effet, l'utilisation récurrente d'un « je » narratif a tendance à amener à une confusion entre l'auteur, celui qui écrit ou l'individu réel, et le narrateur, la voix du texte qui n'existe que sur le papier. Or le narrateur n'est qu'un outil de l'auteur, il lui permet d'offrir au lecteur une vision de l'action selon un point de vue plus ou moins subjectif. Le narrateur permet à l'auteur de lier les

actions. Il existe différentes positions ou focalisations du narrateur qui nuancent l'angle d'approche de l'événement raconté : la focalisation zéro, le narrateur cumule le point de vue de plusieurs personnages pour raconter l'histoire, la focalisation interne, le narrateur ne sait que ce qu'un seul personnage sait, la focalisation externe, le narrateur est un observateur qui ne sait pas ce que savent les personnages.

Ces différentes focalisations font partie des choix narratifs qu'effectue l'auteur. La spécificité d'un texte narratif tient donc de la capacité à utiliser l'outil « narrateur » pour modifier l'angle d'approche de l'histoire. Ainsi, Berman et Slobin (cité par Jacob (2007)) expliquent que l'impact du narrateur change une histoire du tout au tout. Il est donc nécessaire de distinguer son rôle pour écrire un texte narratif.

2.2.2 Les temps du récit

De manière générale les temps du récit sont des temps du passé. En effet, l'auteur raconte des faits qui se sont déjà produits. On associe en général le temps de l'imparfait, qui traduit les éléments d'arrière plan et le passé simple, qui exprime les actions de premier plan. Cette forme du récit est très scolaire. En effet, l'usage du passé composé est aujourd'hui très fréquent pour marquer l'aspect borné de l'action. On peut supposer que cette modification est liée à la diminution de l'usage du passé simple en langue orale au profit du passé composé.

Pour ce qui est de l'expression de l'antériorité elle est assurée par les formes accomplies, soit le plus que parfait ou le passé antérieur. Quant au futur, on utilise généralement le futur du passé (ou « conditionnel »). Les références aux situations d'énonciation telles que aujourd'hui, demain... sont exclues du récit. On utilise leur forme neutre, c'est-à-dire ne se référant pas à la situation d'énonciation.

L'utilisation de ces temps varie en fonction des énoncés. En effet, il n'est pas rare de trouver au sein d'un texte narratif des passages au présent lors par exemple de la présence de discours direct au sein de la trame narrative.

2.2.3 Le maintien de l'information

Comme tout écrit, le texte narratif est produit pour être lu en dehors de la situation de production et en l'absence même de l'auteur. Il nécessite donc la mise en place d'indices textuels qui permettent aux lecteurs de faire le lien entre les différents personnages et les

différentes situations. On appelle cela la cohésion opérée par les reprises anaphoriques. Ce procédé vise à limiter la reprise d'un même terme tout en assurant la cohésion. Il prend la forme de pronoms : il, le..., de déterminants : ce chien..., ou de termes génériques : l'animal, le fauve...

Ces reprises sont particulièrement présentes à l'écrit en français car la répétition est perçue comme une erreur de style. Cela se manifeste beaucoup moins dans certaines langues, comme par exemple en italien où le fait de redire un mot plusieurs fois dans un même texte n'est pas considéré comme une erreur.

Cette catégorie de mots permet donc la référence à d'autres termes en aval ou en amont du texte. Ils peuvent être de différentes natures. Nous pouvons distinguer deux types de reprises comme le souligne Hickmann (2004), (cité par Jacob (2007)) : les références peuvent s'appliquer à des informations génériques supposées connues de tout lecteur. Elles peuvent encore se référer à un personnage ou événement cité préalablement dans le texte. Ces deux procédés de reprise de natures diverses, marquent bien la nécessité de mise en lien et de mise en réseau des informations du texte que nécessitent la lecture et l'écriture du texte narratif.

2.2.4 La progression narrative

Concernant la progression de l'intrigue narrative, elle nécessite une mise en relation des événements cités. En effet, comme le montre le modèle de Larivaille (1974), ces événements participent à une dynamique de cause à effet. L'auteur doit donc chercher à organiser les informations entre celles qui sont connues du lecteur (en amont du texte) et celles qu'il introduit et bouleversent « l'état actuel » du déroulement narratif.

2.2.5 L'orthographe

Pour être compris, le texte doit faire usage d'un code commun normé. En effet, pour communiquer un message écrit à une tierce personne, il faut disposer d'une langue écrite commune. Celle-ci est normée et stable, c'est-à-dire que le sujet écrivant ne peut en principe pas prendre de liberté concernant l'orthographe des mots (à l'exclusion des textes poétiques). La norme est donc un élément central de l'activité de production écrite. C'est pour cela qu'au sein de l'école les enseignants privilégient la correction de la norme lors des activités de production écrite. Pour produire un texte narratif, l'élève doit donc avoir à sa disposition un bagage linguistique suffisamment important et dont l'orthographe est

connue pour mener à bien l'activité. Il serait réducteur de ne considérer l'activité d'écriture de texte narratif que sous cet angle, car comme nous l'avons dit précédemment, la structure du texte narratif est complexe et importante. Lorsqu'il sait manier ces différents outils, qui au premier abord peuvent sembler pesants, c'est par ses choix de scripteur que le texte narratif prend forme et adopte une organisation différente selon la personne qui l'écrit.

2.2.6 Les choix du sujet écrivain

La personne qui écrit a donc à sa disposition un panel d'outils lui permettant de faire découvrir à son lecteur une histoire sous l'angle d'approche qu'il aura choisi (point de vue du narrateur), en assurant plus ou moins la cohésion, s'il souhaite semer le doute notamment, et en utilisant un code commun. Son choix de vocabulaire est significatif, il doit être adapté à la visée de son récit. En effet, on ne produit pas le même genre de texte selon qu'il s'adresse à un professeur ou à un ami. L'auteur doit alors prendre en compte le contexte de conception du texte. Ainsi, pour le cas d'un enfant de primaire, celui-ci acquiert petit à petit la notion de niveau de langue à travers ses écrits et prend conscience grâce aux indications de l'enseignant, mais aussi grâce à ses perceptions des structures narratives orales, que différents niveaux de langue existent et que leur utilisation dépend du contexte dans lequel on les produit.

2.3 Le texte narratif et l'enfant sourd

Si on se réfère à Giasson (2000), le récit est une structure familière de l'enfant grâce à son existence dans la langue vocale orale. L'enfant est donc habitué à cette structure particulière depuis son plus jeune âge. Pour l'enfant sourd on peut se demander comment favoriser son acquisition alors qu'il n'a qu'une perception lacunaire de la langue vocale. La LPC, comme nous l'avons vu plus haut, peut combler en partie cette lacune. En effet, théoriquement l'enfant accède à toutes les informations vocales par le biais des clés manuelles et de la lecture labiale. Cependant, comme le souligne Cuxac (1998), la « rééducation » orale ne prend pas en compte la dimension communicative de la langue. On ne cherche qu'à faire produire des sons sans permettre de comprendre les modalités d'utilisation. Il dit ainsi « L'incapacité à prendre une quelconque distance avec le réel : la langue n'est alors que l'instrument servant à mettre en mots le monde et non pas à en dire quelque chose. »

Pour ce qui est de la LSF, des études montrent que le récit fait pleinement partie de l'acte de communication signée. En effet, nous pouvons citer Jacob (2007) qui s'est intéressée à la structure narrative en Langue des signes française. Elle souligne que la structure narrative en langue des signes française utilise l'espace pour créer un cadre référentiel ayant pour fonction de maintenir le propos et de faire référence à des objets ou personnages préalablement cités. Nous pouvons relier ce fonctionnement aux déictiques linéaires de la langue écrite : ils permettent de reprendre des informations préalablement énoncées et assurent la cohésion du récit. L'espace apparaît donc comme un élément essentiel de la construction syntaxique en langue des signes.

Au niveau temporel, la chronologie est assurée toujours en référence à l'espace selon plusieurs axes qui dépendent du rapport avec la situation d'énonciation.

Enfin, la langue des signes permet de comprendre le rapport à la norme. En effet, les différents paramètres de formation des signes invitent à comprendre la nécessité d'utiliser un code commun pour être compris.

L'enfant sourd dispose en principe d'outils lui permettant de faire l'expérience du récit sur le plan oral. Cela est possible qu'il utilise la LPC ou la Langue des signes. Le transfert de la Langue des signes vers l'écrit ou de la langue vocale orale vers le français écrit apparaît comme possible si l'on s'appuie sur ses connaissances acquises en contact avec la langue de la structure récit. L'enfant sourd doit apprendre à passer d'une logique discursive à une logique narrative. Quels sont les outils syntaxiques qu'il devra alors acquérir pour pouvoir devenir un scripteur à part entière ?

2.4 Outils linguistiques à disposition

La langue possède différents outils permettant à l'écrivain d'opérer les effets que nous venons de citer. Parmi eux, les mots outils que nous définissons comme des mots grammaticaux utilisés pour construire et articuler les éléments de la phrase et les phrases entre elles. Nous avons ainsi individualisé la catégories des pronoms, des déterminants, des conjonctions de coordination, de subordination et des prépositions. Ils fondent également une unité en tant que lien syntaxique ou thématique. Les listes de mots outils sont issues de l'ouvrage de Riegel, Pellat et Rioul (2004). D'après Dubuisson et Reinwein (2001), les mots outils font partie des outils grammaticaux. Différentes études montrent que les sourds font plus d'erreurs en matière de mots outils que les entendants. Dubuisson, Vincent-Durroux et Nadeau (cités par Dubuisson et Reinwein (2001)) montrent que les

erreurs en matière de mots outils sont similaires pour les enfants oralistes et bilingues. Ils postulent alors le fait que ces erreurs similaires à celles d'apprenants en langue seconde ne sont pas assez prises en compte lors de l'enseignement de la langue. En effet, les entendants n'ont pas ce genre de problèmes, car l'acquisition de la langue se fait par imprégnation. L'enseignement ne pointe pas cette difficulté ce qui ne permet pas à l'enfant sourd d'acquérir ces outils.

Quels sont ces outils? Comment les acquiert-on? Quelles sont les difficultés des enfants sourds pour les utiliser?

2.4.1 Pronoms

Le pronom est très utilisé en français pour remplacer un nom. Il participe à la cohésion textuelle et allège le propos. Nous pouvons le qualifier de déictique en ce qu'il trouve son sens en amont du texte (anaphore) ou en aval du texte (cataphore).

Il peut assumer différentes fonctions du nom (sujet, complément d'objet...) et suivant ses fonctions, sa forme varie. Ainsi, le pronom personnel sujet « il », aura une autre forme en tant que complément d'objet : « le », et en tant que complément du nom, « lui ».

- Les différents types de pronoms d'après les catégories de Riegel, Pellat et Rioul (2004) :
 - Les pronoms indéfinis : leur définition reste sémantique. Ils reprennent un mot de manière vague afin de laisser planer un doute dans l'énoncé quant à la spécificité du nom repris : nous pouvons ainsi citer l'exemple de quelques pronoms indéfinis : *aucun, chacun, on, nul...*
 - Les pronoms interrogatifs : Ils sont utilisés pour introduire une question. Ils orientent la demande vers l'objet de la demande attendue. Ils sont donc utilisés en tant que substituts de l'élément de réponse attendu. Ils assument ainsi ces fonctions dans la phrase.
Voici quelques exemples : *qui, quoi, lesquels...*
 - Les pronoms démonstratifs : Ils manifestent eux aussi les procédés de reprise. Ils ont une valeur de pointage, c'est à dire qu'ils reprennent un terme en insistant sur la

spécificité de celui-ci : c'est bien de cet objet ou de cette personne que l'on parle. Ils varient en général en genre et en nombre.

Voici quelques pronoms démonstratifs: *celui* , *celle*, *celle-là*...

- Les pronoms personnels : Ils reprennent un nom. Leur forme varie en fonction du genre, du nombre et de la fonction syntaxique au sein de la phrase.

Voici quelques exemples : *je*, *lui*, *elle*, *eux*...

- Les pronoms relatifs : Contrairement à ceux présentés précédemment, le pronom relatif possède la particularité d'introduire une proposition au sein de la phrase complexe. Il reprend un antécédent présent dans la proposition précédente et peut même reprendre l'ensemble de l'énoncé préalable. Il construit une expansion du nom en introduisant une proposition se référant au nom repris.

Voici quelques exemples: *lequel*, *auquel*, *duquel*, *que*...

- Les pronoms possessifs : Ils marquent l'appartenance ou le lien d'un objet ou d'un être. Ils fonctionnent selon une modalité anaphorique car leur sens ne se réalise qu'en référence à un possesseur et à un possédé préalablement énoncé.

Voici quelques exemples : *le mien* , *le tien*...

- Acquisition et difficultés pour l'enfant sourd.

Pour apprendre à utiliser un pronom, il faut être capable de faire le lien entre le référent et le pronom. Cela implique de prendre en compte la notion de genre et de nombre. Cet apprentissage semble s'effectuer préalablement à l'oral : nous pouvons observer que l'utilisation du pronom sujet par exemple ne pose pas de problèmes aux enfants entendants sans qu'aucun apprentissage explicite ne soit mis en place. Pour l'enfant sourd, qui n'a pas un accès plein à la langue vocale orale, c'est compromis. En effet, les pronoms sont, en général, des petits mots. Leur perception est difficile. Jacob (2007) souligne que leur maîtrise apparaît tardivement pour les enfants sous leur manifestation en LSF notamment. Nous supposons donc qu'à l'écrit en français, leur usage sera limité pour les enfants sourds : ils nécessitent d'opérer une manipulation sur la langue difficile, c'est à dire remplacer un mot désignant une réalité particulière par un mot générique utilisé dans différents contextes, le pronom.

2.4.2 Prépositions

C'est un outil syntaxique qui permet de relier différents syntagmes de la phrase selon différents types de relations sémantiques. Il est invariable et participe à la construction du sens de l'énoncé. Elles expriment parfois un sens précis qui s'inscrit pleinement dans l'énoncé produit et parfois ne sont que pure contrainte.

Nous pouvons établir plusieurs groupes de prépositions selon leur sens :

- de temps (avant, après, depuis, pendant...)
- de lieu (dans, chez...)
- de causalité (pour...)
- de but (pour...)
- de manière (avec, sans, selon...)
- position (devant, derrière...)

Ces prépositions sont utilisées au sein des différents syntagmes formant la phrase :

- le syntagme verbal : *se retourner pour voir.*
- le syntagme nominal : *envers son frère.*
- le syntagme adverbial : *avant demain matin.*

Elles assument différentes fonctions syntaxiques, telles que :

- complément du nom : *le linge de linda.*
- de l'adjectif : *beau pour tous.*
- du verbe : *je le présente à Pierre.*

Il apparaît donc que son utilisation est récurrente et diversifiée au sein de la phrase.

De plus, le syntagme prépositionnel est considéré comme un ensemble car on ne peut le comprendre que lorsqu'il est produit en présence de la préposition. Nous pouvons citer les exemples suivant :

Énoncé (1) : *Il est dans sa chambre.*

Énoncé (2) : *Il est sa chambre.*

L'énoncé (1) est grammaticalement correct car il introduit l'information locative grâce à la préposition. La préposition « dans » indique ici une localisation.

En revanche, l'énoncé (2) introduit l'information de localisation par juxtaposition d'éléments, ce qui ne permet pas au lecteur d'établir le lien qui existe entre « il » et « la chambre » : à côté de la chambre ? vers sa chambre ? Le lecteur ne dispose pas de suffisamment d'informations pour comprendre le sens de l'énoncé produit. Il apparaît donc que l'utilisation de la préposition soit indispensable à la construction du sens de l'énoncé, il fait partie intégrante du syntagme.

- Acquisition et difficultés pour l'enfant sourd.

Concernant l'acquisition des prépositions lors de l'apprentissage de la langue, celle-ci se fait par le biais du contact avec la langue où l'enfant comprend et intègre en situation le sens des tournures prépositionnelles. Différentes études, comme par exemple celle de Vincent-Durroux (2008), montrent que l'usage des prépositions par une personne entendante se fait sans difficulté selon le sens. Il n'y a pas de manifestation, ou très peu, d'un usage inapproprié de la préposition ou d'oubli.

Pour les enfants sourds, Vincent-Durroux (2008) note un certain nombre de difficultés dans l'usage de la préposition, notamment concernant les indications temporelles locatives et de catégorisation. Il est important de noter que cette étude s'est effectuée sur les productions orales des sujets sourds. Elle fait l'hypothèse de plusieurs causes à ces difficultés.

Tout d'abord, le fait que les prépositions soient souvent monosyllabiques et le fait qu'elles ne soient pas accentuées dans la phrase. Il est donc difficile pour les sourds de percevoir ces mots et de les comprendre. Cependant cette explication ne semble pas valide pour les prépositions longues comme « devant ».

L'auteur fait donc une seconde hypothèse en proposant que le sourd de par sa perception particulière du monde, c'est-à-dire basée sur le canal visuel, a un développement cognitif différent de celui de l'entendant. Cela se manifeste selon elle dans la langue des signes qui, en tant que langue naturelle des sourds, est construite d'après leur perception du monde. En comparant les erreurs produites par les sourds en production orale, notamment en matière d'oubli, elle établit une corrélation entre l'absence de signe en Langue des Signes Belge pour traduire la préposition et les oublis en Français oral et ceci aussi, dans

une moindre mesure certes, mais toujours de manière significative, pour les sujets implantés.

Il semble donc que ces deux facteurs entrent en ligne de compte dans l'analyse des erreurs ou des oublis prépositionnels.

Ainsi, dans le cas de « pour » qui est une préposition très usitée dans divers contextes, c'est bien le contact avec la langue qui fonde son utilisation. Elle est présentée par Vincent-Duroux comme une préposition « jocker » utilisée dans tout type de relation prépositionnelle. L'accès au sens de l'énoncé par le sujet apparaît donc comme limité car celui-ci ne discrimine pas le sens qu'une préposition peut apporter à l'énoncé. Si on cherche à établir un parallèle avec des productions d'apprenants FLE, d'après les erreurs relevées par Dalcq (1992), l'usage de la préposition hors de son contexte d'utilisation apparaît : « s'intéresser pour » au lieu de « s'intéresser à »...Cela montre que l'utilisation de la préposition sans contact avec la langue orale est difficile.

De plus, il apparaît que le sourd ne perçoit pas l'unité du groupe prépositionnel, cela se manifeste, toujours d'après Vincent-Duroux, dans les procédures d'auto-correction ou de reprise. Or, ce qui fonde le sens d'un syntagme prépositionnel, c'est son unité, car comme nous l'avons dit signalé précédemment la préposition modifie complètement le sens de l'énoncé, elle le précise et le rend compréhensible.

2.4.3 Déterminants

Nous nous appuyerons sur la description réalisée par Riegel, Pellat et Rioul (1994). Dans cet ouvrage les auteurs soulignent que le déterminant est indissociable du nom. Il forme à ses cotés le groupe nominal. Notons que cette dépendance est marquée par la variation en genre et nombre qui affecte le déterminant en fonction du nom qu'il accompagne. De plus, les auteurs ajoutent qu'il permet l'actualisation du nom dans le discours : celui-ci passe d'une forme générale à une référence particulière. Il existe deux types de déterminants : les définis et les indéfinis.

Concernant les déterminants définis il y a :

- L'article défini : *le, la, les, l'*. Sa valeur est double car il peut, soit faire référence à un élément connu en amont du texte, soit reprendre un terme général supposé

connu du locuteur ou du lecteur.

- Le déterminant démonstratif : *ce, cette, cet, ces*. Pour définir le pronom démonstratif, on peut s'appuyer sur sa dénomination. En effet, sémantiquement il correspond au fait de donner à voir ce dont on a préalablement parlé.
- Le déterminant possessif : *mon, ton, son, mes, vos, ses...* Il marque l'appartenance du nom au référent du pronom possessif.

Et les indéfinis :

- L'article indéfini : *un, une, des*. Sa valeur est double, car il peut faire référence à un nom qui n'a pas été préalablement cité ou se référer à une vision générale du nom qui suit.
- Les déterminants numéraux : *un, deux, trois...et premier, second, troisième...* Ils quantifient selon l'aspect cardinal et classent selon l'aspect ordinal.

Comme nous venons de le voir, le déterminant sous ses différentes formes est indispensable à la construction d'un « groupe nominal bien formé » d'après Riegel, Pellat et Rioul (1994). Nous avons pu voir aussi qu'il participait à la cohésion du texte dans le sens où l'une de ses fonctions est de relier les noms à leurs références ultérieures.

- Acquisition et difficultés pour l'enfant sourd.

Nous pouvons émettre l'hypothèse selon laquelle, l'enfant entendant est mis en contact depuis son plus jeune âge avec la structure « déterminant + nom » grâce à la langue vocale orale. Cela lui permet notamment d'accéder au genre des noms, qui est arbitraire. Nous pouvons souligner une fois de plus que ces mots outils sont courts et non accentués comme les prépositions qu'analyse Vincent-Durroux, leur perception labiale est donc limitée. Cela implique pour les enfants sourds une grande difficulté, tout d'abord à percevoir le genre des noms qui est arbitraire, et à utiliser le déterminant à l'écrit. L'enfant sourd va en effet devoir apprendre cette structure particulière de manière consciente, c'est à dire que cela ne se fera pas par imprégnation comme pour l'enfant entendant.

2.4.4 Conjonctions de coordination

Elles sont utilisées dans les phrases pour relier deux éléments entre eux. La conjonction de coordination n'établit pas de relation hiérarchique entre les deux éléments qu'elle relie. Ceux-ci peuvent être de différentes natures : soit deux noms, deux groupes de mots ou deux propositions.

Voici la liste des conjonctions de coordination : *mais, ou, et, or, ni, car*. D'après Riegel, Pellat et Rioul, leur usage dépend du type de relation que l'on souhaite voir s'appliquer entre les deux éléments.

– « et » permet de relier en traduisant une addition, une succession chronologique, une opposition ou une conséquence. Les auteurs soulignent que cette différenciation est effectuée par le contexte et les éléments mis en commun.

– « ou » traduit une relation de choix entre un élément ou un autre, mais il peut aussi insérer le second élément au premier ensemble.

– « mais » introduit une opposition au syntagme qui a été préalablement énoncé.

– « car » établit une relation de cause à effet où la seconde partie introduit la cause du déroulement de la première.

– « or » ne peut relier que deux propositions en introduisant un élément nouveau qui va influencer sur la suite du texte.

Les conjonctions de coordination sont des outils qui permettent de relier les différents éléments textuels ensemble, qu'il s'agisse de noms, de syntagmes ou de propositions. Un autre type de conjonctions est utilisé au sein même de la phrase

2.4.5 Conjonctions de subordination

Leur utilisation est plus complexe. En effet, elles servent à construire des phrases complexes, c'est-à-dire contenant plusieurs propositions. Elles assurent au sein du texte un fort degré de cohérence textuelle, c'est à dire qu'elles maintiennent et font évoluer les propos. D'après Riegel, Pellat et Rioul, les conjonctions de subordination relient deux propositions en établissant un lien de dépendance entre elles. Elles sont en général reconnaissables au fait qu'elles contiennent « que », mais d'autres formes existent. Nous pouvons par exemple citer *lorsque, que, quoique, afin que, au cas où...*

- Acquisition et difficultés pour l'enfant sourd.

Comme les autres catégories que nous avons préalablement présentées, il semble que le sens de ces outils se met en place grâce au contact avec l'oral. Nous pouvons supposer que leur acquisition témoigne d'une progression au niveau de la maîtrise de langue, car elles nécessitent une mise en lien des différents éléments du texte. C'est à travers l'usage de la phrase complexe que se manifestent ces outils. Or elle apparaît tardivement chez les enfants entendants, elle n'est étudiée qu'en CM2 à l'école primaire d'après le Ministère de l'Education Nationale (2008).

Ces différentes descriptions nous invitent à penser que la production écrite d'un récit implique la mise en œuvre de différents outils linguistiques et de différentes habiletés de rédaction. Il semble que leur mise en place soit essentielle chez l'enfant pour acquérir une attitude de scripteur à part entière. Nous nous proposons à présent de déterminer à la lumière de la linguistique textuelle quels objectifs vont servir l'utilisation des différents outils linguistiques que nous venons d'énumérer.

3 Apport de la linguistique textuelle

Le récit est souvent décrit comme un texte ayant une particularité propre tel un canon de confection. Il ne se réduit pas, en effet, à la simple juxtaposition d'entités orthographiques et morphologiques. Il nous semble intéressant de tenter de voir quelles sont les composantes du récit qui en font un genre à part entière. Pour cela nous nous appuyerons sur les recherches effectuées en linguistique textuelle qui, au-delà de la phrase, tente de faire émerger certaines caractéristiques de composition, comme un réseau d'outils linguistiques permettant la mise en place d'énoncés spécifiques : le récit. Quelles sont les origines de ces réflexions portant leur attention au delà de la phrase ?

En effet, la linguistique est l'étude de la langue, de son fonctionnement. Or de nombreux linguistes ont déploré une limite effective de ce champ. La linguistique se limitait à l'unité d'analyse « phrase ». La linguistique analyse donc la phrase dans son ensemble mais ne prolonge pas l'analyse au delà de ses frontières. Se pose alors la question de la langue en action, c'est à dire de la langue actualisée dans la communication. Comme le soulignent Halliday et Hasan (1976), (cités par Adam (2005), p.3) : « *un texte n'est pas un grand enchaînement de phrases. En d'autres termes, il ne s'agit pas d'une grande unité*

grammaticale ou de quelque chose de même nature qu'une phrase mais qui différerait par la taille, une sorte de superphrase. Un texte ne doit pas du tout être vu comme une unité grammaticale, mais comme une unité d'une autre espèce: une texture qui exprime le fait que formant un tout, il est lié à l'environnement dans lequel il se trouve placé. ». Cela montre bien qu'il y a un pan de la langue qui n'est pas étudié par la linguistique si elle se réduit à la phrase. La réflexion portée par les linguistes a amenée à considérer le discours, c'est à dire la mise en situation de la langue comme une unité d'analyse.

Ces différentes considérations ont favorisé la mise en place de réflexions sur l'utilisation de la langue. Elles ont fait émerger différentes idées permettant de rendre compte de la spécificité de la langue en acte et déterminer un certain nombre de concepts.

Nous nous appuyerons principalement sur un ouvrage de Adam publié en 2005 qui retrace le cheminement qui a amené à l'émergence de la linguistique textuelle.

Tout d'abord, nous pouvons voir qu'au cours du siècle dernier de nombreux linguistes se sont interrogés sur la notion de frontière de l'unité d'analyse de la langue. Ainsi, Adam (2005) cite Bakhtine qui, en 1978, disait de la linguistique qu'elle limitait ses capacités d'analyse en ne considérant comme unité maximale d'analyse la phrase complexe. Il propose même de remettre en cause cela en élargissant le domaine à d'autres aspects textuels : *« La linguistique n'a absolument pas défriché la section dont devraient relever les grands ensembles verbaux : les énoncés de la vie courante, dialogues, discours, traités, romans, etc., car ces énoncés-là peuvent et doivent être définis et étudiés, eux aussi, de façon purement linguistique, comme des phénomènes du langage.[...] La syntaxe des grandes masses verbales [...] attend encore d'être fondée ; jusqu'à présent, la linguistique n'a pas avancé scientifiquement au-delà de la phrase complexe : c'est le phénomène linguistique le plus long qui ait été scientifiquement exploré. On dirait que le langage méthodiquement pur de la linguistique s'arrête ici [...]. Et cependant, on peut poursuivre plus loin l'analyse linguistique pure, si difficile que cela paraisse, et si tentant qu'il soit d'introduire ici des points de vue étrangers à la linguistique. »* Ce constat énoncé par Bakhtine résonne avec celui de nombreux linguistes. Devant cette absence d'analyse portant son attention au delà de la phrase, il devenait alors nécessaire de théoriser le champ qui serait celui d'une future linguistique textuelle. Elle permettra de rendre compte de procédés de composition du texte dans son ensemble et à partir d'énoncés réels. La linguistique textuelle a donc pour objectif de rendre compte des procédés de « mise en texte » de la langue, c'est à dire d'utilisation de la langue en acte produisant des unités de

communication dont le sens se construit au delà de la limite de la phrase. Selon Adam (2005), la linguistique textuelle s'attachera alors à « *théoriser et décrire les agencements d'énoncés élémentaires au sein de l'unité de haute complexité que constitue le texte. Elle a pour tâche de détailler les relations d'interdépendance qui font d'un texte un réseau de détermination. La linguistique textuelle porte autant sur la description et la définition des différentes unités que sur les opérations dont à tous les niveaux de complexité les énoncés portent la trace.* » (Adam, 2005, p. 33).

Quelles sont alors les différentes unités qui fondent la complexité des énoncés?

3.1 Fondements

3.1.1 La notion de genre

La notion de genre est une des orientations majeures de l'étude de la langue d'après le prisme de la linguistique textuelle. En effet, il apparaît lorsqu'on étudie des discours que ceux-ci soient régis par des règles ou des canons de formation répondant à une logique ou à un but. C'est à dire que pour produire un certain effet communicatif, les locuteurs ou scripteurs mettent en œuvre différents outils linguistiques participant à la mise en place de structures supérieures, telles que des récits, des descriptions... Ces outils sont utilisés de manière récurrente pour former des énoncés ayant une vocation similaire. C'est en tout cas ce qu'introduit Bakhtine (1978) cité par Adam (2005) lorsqu'il énonce le principe de choix discursif. C'est pour produire un certain effet que le locuteur fait un choix de proposition. Ce choix caractérise une représentation même de l'énoncé. Cette représentation est en réalité celle du but à atteindre. Chaque énoncé faisant office d'élément constitutif du but final de l'acte communicatif. C'est ainsi que la notion de genre émerge au sein de la linguistique textuelle comme une composante essentielle de l'acte communicatif. Ainsi Adam (2005) nous dit que le texte ne prend sens que s'il est projeté sur un modèle linguistique que nous appellerons genre. L'analyse textuelle s'attachera donc à participer à la description des « pratiques discursives », selon Adam, qui font d'un énoncé une entité appartenant à un genre déterminé socialement. L'unité d'analyse est donc élargie au texte et non plus à la limite figée de la phrase. Une place est alors laissée à la situation de production. Nous allons maintenant tenter de déterminer quelles sont les grandes caractéristiques du genre qui nous intéresse particulièrement, celui du récit. Il est important

de préciser qu'un texte doit d'abord répondre à deux critères qui doivent s'équilibrer : ainsi le lecteur doit avoir accès aux informations qui lui sont nécessaires pour comprendre. Il ne faut donc pas omettre ou laisser des blancs, qui ne permettraient pas d'établir de lien avec un référent. C'est assuré par la cohésion que nous présenterons notamment plus loin. De plus elle doit apporter au lecteur de nouvelles informations qui justifient la mise en œuvre même du discours. Cette progression est assurée par la cohérence qui met en lien les phrases au sein des discours. Celui-ci répond donc à deux règles qui doivent être menées conjointement, celle qui maintient le propos et celle qui assure la progression du discours. Le connu et l'inconnu pour ainsi dire. Nous allons tout d'abord nous intéresser à la cohérence au sein des discours.

L'homogénéité d'un texte peut s'évaluer à différents niveaux (macro et micro-structurel). Les notions méthodologiques proposées par la linguistique textuelle pour en rendre compte peuvent varier selon les auteurs. En effet, comme le rappellent Jaubert et Biraud (2005), « depuis longtemps, le couple titre, cohésion et cohérence, cristallise les enjeux clés de la linguistique textuelle. (...) [ces notions], prises en écharpe par différentes approches théoriques ne vont pas de soi, tant s'en faut ».

3.1.2 La cohérence

La recherche en linguistique s'est attachée à décrire la cohérence des discours. Nous retiendrons la définition de la cohérence comme un facteur d'interprétabilité du texte. Ainsi, Salles (2006) cite Charolles (1988, p.53) définissant la cohérence en comparaison à la cohésion comme ce « qui a à voir avec l'interprétabilité des textes ». On peut alors se demander ce qui fonde ce principe de cohérence au sein du discours. D'après Charolles, le texte répond à une logique de construction mettant en acte la cohérence. Cette cohérence trouve son application dans différents critères qu'il nomme les méta-règles. Elles sont au nombre de quatre.

Tout d'abord la méta-règle de la répétition qui s'appuie sur une mise en relation des éléments de manière répétitive tout au long de l'avancée du discours, c'est-à-dire trouvant sa manifestation dans la linéarité du discours. Charolles décrit ce principe de la manière suivante : « Méta-règle de répétition : pour qu'un texte soit (microstructurellement ou macrostructurellement) cohérent, il faut qu'il comporte dans son développement linéaire des éléments à récurrence stricte. » (Charolles, 1988, p. 18).

La seconde méta-règle est celle de la progression. Cette méta-règle implique que le

discours apporte au fil de son déroulement de nouvelles informations et un nouveau contenu sémantique. Cela fait donc progresser le propos et justifie l'usage de l'acte communicatif. La « *Méta-règle de progression : pour qu'un texte soit microstructurellement ou macrostructurellement cohérent, il faut que son développement s'accompagne d'un apport sémantique constamment renouvelé.* » (Charolles, 1988, p. 20).

La troisième méta-règle est celle de la non contradiction. Ainsi la cohérence est déterminée par l'impossibilité dans le discours de proposer des contenus venant remettre en cause des éléments préalablement énoncés et ainsi considérés comme acquis ou partagés. Charolles décrit cette méta-règle de la manière suivante : « *Pour qu'un texte soit microstructurellement ou macrostructurellement cohérent, il faut que son développement n'introduise aucun élément sémantique contredisant un contenu posé ou présupposé par une occurrence antérieure ou déductible de celle-ci par inférence.* » (Charolles, 1988, p. 22).

Enfin, la dernière méta-règle est celle de relation. Charolles nous explique « *Méta-règle de relation : Pour qu'une séquence ou un texte soient cohérents, il faut que les faits qu'ils dénotent dans le monde représenté soient directement reliés.* » (Charolles, 1988, p. 32). Nous pouvons donc voir que cet aspect de la cohérence implique la subordination de certains « événements » du discours à d'autres préalablement énoncés. Ainsi nous pouvons comprendre que des relations de cause à effets sont intrinsèques au développement du propos.

Nous avons donc pu voir à la lumière des recherches de Charolles que la cohérence se construit au-delà de la phrase et participe à la mise en place du propos. L'interprétabilité des textes est donc rendue possible par la mise en place des procédés de cohérence du discours qui touchent différents domaines : celui de la répétition, de la progression, de la non-contradiction et de la relation.

Nous allons à présent nous attacher à un autre pan de la linguistique textuelle, celui de la cohésion.

3.1.3 La cohésion

Nous pouvons nous appuyer cette fois sur la fin de la définition proposée par Charolles (1988) lorsqu'il distinguait la cohérence de la cohésion. La cohésion est selon lui « *et de l'autre côté, les marques de relation entre les énoncés ou constituants d'énoncés. Concernant ces marques, depuis M.A.K. Halliday et R. Hasan (1976), on tend à les*

regrouper sous le nom de générique de cohésion » (Charolles, 1988, p. 53). Salles (2006) souligne que les ouvrages spécialisés définissent la cohésion comme la mise en place de liens et d'une continuité à travers l'utilisation d'outils linguistiques permettant et mettant en place ces liens. Ces liens sont définis par Ducrot et Schaffer (1995) comme « *des moyens proprement verbaux qui régissent les relations mutuelles entre syntagmes intraphrastiques ou entre phrases, notamment les substitutions syntagmatiques qui maintiennent l'identité de référence mais aussi les parallélismes et les récurrences ou paraphrases.* » (Ducrot et Schaffer, 1995, p. 603). Quels sont alors ces moyens « proprement verbaux »?

Nous pouvons tout d'abord nous intéresser aux anaphores. Les anaphores sont des procédés linguistiques participant à la mise en place de la cohésion. Elles reposent sur le principe de reprise d'éléments énoncés préalablement dans le discours. Elles permettent de lier les énoncés et les références. Elles participent aussi à l'économie linguistique dans le sens où ce sont des outils qui permettent de faire référence à un élément du discours sans forcément reprendre mot pour mot cet élément. Nous pouvons voir que l'anaphore peut renvoyer directement à un élément, c'est une anaphore directe. Elle peut aussi renvoyer à tout un passage du texte, comme par exemple à un élément ou événement préalablement établi par le discours. Les anaphores sont mises en place par différentes catégories grammaticales.

Les anaphores pronominales utilisent le pronom pour établir des références. Les pronoms substituent des syntagmes. Les anaphores pronominales se manifestent dans les différentes catégories de pronoms, personnels, démonstratifs, possessifs, relatifs indéfinis... Nous retiendrons trois types d'anaphores pronominales, selon Pellat, Rioul & Riegel, (1994) : les anaphores pronominales totales qui reprennent l'ensemble du contenu sémantique de la référence. Comme par exemple : « *Ma sœur aime les coquelicots. Elle en cueille souvent* ». En revanche, une anaphore pronominale peut ne reprendre que partiellement son antécédent – on parle alors d'anaphore pronominale partielle. C'est-à-dire qu'une partie du référent sera volontairement mis de côté pour effectuer la reprise au sein du discours. Nous pouvons donner l'exemple suivant : « *Tous les joueurs avaient un T-shirt rouge. Certains le dissimulaient sous un épais manteau.* ». Nous voyons effectivement que l'ensemble des joueurs n'est pas concerné par cette reprise pronominale qui ne mentionne qu'une partie du groupe des joueurs, ceux qui ont un manteau. Enfin, l'anaphore peut être intégrative dans le sens où elle reprend deux éléments énoncés préalablement de manière séparée en un seul pronom. Nous pouvons donner l'exemple suivant « *Je suis allée toute la journée à la piscine avec Justine. Caroline nous a rejoint*

dans l'après-midi. Je crois que cette journée leur a vraiment plu. » Le pronom personnel sujet reprend donc ici deux personnages énoncés de manière individuelle dans le texte c'est-à-dire « Justine » et « Caroline ». Il y a donc bien intégration au sein d'une même anaphore de la double référence. Nous allons à présent nous intéresser aux anaphores nominales.

Les anaphores nominales se manifestent à travers des procédés de reprise utilisant le nom. Toujours d'après Pellat, Rioul & Riegel, (1994) nous pouvons distinguer trois types d'anaphores nominales. Tout d'abord, elles peuvent être fidèles dans le sens où elles reprennent l'image linguistique du référent. Ainsi la reprise se manifeste grâce à la répétition d'un même signe. Par ailleurs, l'anaphore nominale peut substituer un signe linguistique et donc son référent à un autre signe. Elle est alors un procédé de reprise infidèle. Ainsi nous pouvons donner l'exemple suivant.

« Les enfants vont à l'école de 8h30 à 16h30. Ces petits font de grosses journées »

Un autre type d'anaphore se rapproche de celle précédemment décrite, mais elle fait référence au jugement du lecteur. Ainsi, elles reprennent un antécédent et rapprochent deux noms par analogie. L'exemple suivant nous en donne une utilisation:

« Les princesses des contes de fée sont toujours ravissantes. Ces créatures n'existent pas dans la réalité ».

Les anaphores verbales concernent les tournures de phrase construites à partir du verbe « faire ». Ainsi, ces constructions reprennent un procès préalablement énoncé dans sa globalité. Nous pouvons donner l'exemple suivant : *« Papa n'a pas le temps de faire la vaisselle avant de repartir au travail. Je vais le faire à sa place pour l'aider. »* Nous voyons bien ici que le procès indiqué par la première proposition « de faire la vaisselle » est repris dans la tournure « le faire ». il y a donc bien ici un procédé de reprise anaphorique.

Nous allons à présent nous intéresser à l'anaphore adverbiale. Elle concerne différents adverbes qui reprennent une partie du procès : une condition de réalisation.

Enfin, les anaphores peuvent être adjectivales. Grâce à des outils linguistiques, il est en effet possible de reprendre une information grâce à un adjectif. Ces adjectifs capables d'assumer ce rôle sont les différentes formes de « tel ». Nous pouvons illustrer ce principe grâce à l'exemple suivant : *« La petite dormait à poings fermés telle Cendrillon durant son long sommeil. »*. L'adjectif « tel » est ici utilisé pour reprendre le fait de dormir à poings fermés et qualifie la manière avec laquelle Cendrillon dormait durant son long sommeil.

Nous avons donc pu voir que les anaphores étaient des outils privilégiés à la mise en place de la cohésion au sein du discours. Il nous semble cependant important de souligner que d'autres outils ou formes de la langue participent à ces effets de reprises nécessaires à la mise en place de la cohésion. Les reprises sont aussi contenues dans les flexions même des verbes, elles sont souvent redondantes par rapport aux pronoms mais sont essentielles à la bonne compréhension et au suivi des références du texte. Ainsi, à l'écrit ces reprises se manifestent par des terminaisons de genre et de nombre. L'exemple suivant nous offre une illustration. « Ils nous ont parlé comme s'ils étaient nos amis ». Nous pouvons donc voir que la flexion permet là encore de faire référence à des personnages qui ont pu être énoncés précédemment. La marque « ent » indiquent que ces personnes sont plusieurs. De même à l'oral, certaines anaphores verbales peuvent permettre à l'interlocuteur de comprendre un énoncé. Par exemple, l'énoncé suivant « Mon frère adore ses amis. Ils sont partis en vacances. » nous montre que nous parlons d'un groupe entier préalablement énoncé, la reprise est donc totale et non partielle et le locuteur ne peut percevoir cette variance qu'à la lumière de l'anaphore verbale au pluriel. Si cela n'était pas le cas nous hésiterions entre deux interprétations. Mon frère est-il parti tout seul ou avec ses amis? Nous avons donc pu voir que les reprises qui se matérialisent par des flexions notamment sont bien des marqueurs de cohésion au sein du discours tant oral qu'écrit. Ces constatations peuvent aussi être étendues à l'adjectif qui s'accorde en genre et en nombre et propose donc des reprises référentielles qui fluidifient la mise en place des relations entre les actants du texte.

3.1.4 Le récit à la lumière de la linguistique textuelle

Nous avons pu voir précédemment que le récit est une forme particulière de discours au sens de manifestation en acte de la langue. Ainsi, nous pouvons supposer que le récit étudié à la lumière de la linguistique textuelle nous permette de faire émerger des principes d'écriture et de mise en texte qui offre la possibilité de rendre cet écrit cohérent et interprétable. Nous nous appuyerons sur un ouvrage de Adam publié en 1992. Adam cite Eco qui nous indique que « *en narrativité, le souffle n'est pas confié à des phrases mais à des macro-propositions plus amples, à des scansions d'événements* » (Adam, 1992, p. 45). Se pose alors la question de la nature des liens qui existent entre ces proposition qui fondent la récit comme un tout.

Adam (1992) se réfère alors à Brémond (1966) qui détermine les six caractéristiques du

récit.

La première s'appuie sur la temporalité du récit. En effet, c'est par un tissage d'événements que le récit se réalise. Ainsi, la temporalité crée le récit même en proposant de rendre compte d'événements se caractérisant les uns par rapport aux autres et suivant une certaine logique temporelle. Le sujet écrivant met donc en relation des événements ou des procès qui se déterminent de part leur antériorité ou postériorité les uns par rapport aux autres.

La seconde caractéristique est celle de l'unité thématique. Ainsi dans un récit, les actions, les personnages sont liés les uns aux autres. Ils rendent compte d'un intérêt humain.

Le troisième aspect concerne le changement opéré sur le prédicat au sein du récit. Ainsi, nous avons pu voir dans la partie descriptive du récit qu'il était possible de distinguer une partie initiale du récit et une partie finale. Entre ces deux « extrémités », l'état initial de la situation se trouve changé. Il y a transformation du prédicat initial au cours du déroulement du récit. Ce changement étant le fruit de l'influence des différentes péripéties du récit. Adam souligne que cette transformation n'implique pas un retournement complet de la situation comme le décrivait Brémond (1966).

Par ailleurs, un récit est pourvu d'un procès. Ce procès, toujours selon Adam, dépasse la simple énumération d'événements chronologiques. Il ne peut y avoir séparation des différentes actions car c'est le tout qui est l'objet du récit. Ce tout se réalise dans la situation finale. Les différentes étapes de construction de cette situation finale sont indispensables à l'appréhension des enjeux de cette situation finale. Adam nous explique qu'une étape constitutive d'un procès narratif ne peut être dissociée du tout, si tel était le cas, elle ne ferait pas partie du tout final. Comme nous l'explique Adam : « *Pour passer de la simple suite linéaire et temporelle des moments au récit proprement dit, il faut opérer une mise en intrigue, passer de la succession chronologique à la logique singulière du récit qui introduit une problématisation par le biais de deux macro-propositions narratives extrêmement importantes, insérées entre la situation initiale et le début du procès et entre le procès et la situation finale.* » (Adam, 2005, p. 50).

La cinquième spécificité de la narration tient du fait que le discours narratif obéit à une logique interne au monde qu'il narre. Ainsi, les événements énoncés influencent-ils ceux à venir. Cela n'implique pas une linéarité du récit répondant au critère exclusif de la causalité des événements se succédant dans le temps. En effet, ce critère n'oblige pas de parler des événements ayant un lien causal en respectant scrupuleusement la temporalité

effective dans le récit. Cependant, cette logique causale doit trouver une résonance dans le monde mis en acte dans le discours. Les liens causaux peuvent être tus pour un temps donné, inféré par le lecteur ou énoncé chronologiquement, mais ils doivent être effectifs et potentiellement accessibles au lecteur et représenter une certaine logique au sein du récit.

Enfin, le dernier critère concerne la mise en place de la morale du texte, c'est à dire ce que Brémond (1976) nomme « l'évaluation finale. » Adam cite ici plusieurs auteurs (Mink, Lessing, Poe...) qui s'accordent sur l'importance de cette finalité du genre. En effet, le récit sert un but, celui d'un élément de réflexion, d'une pensée. Cet objectif est connu par celui qui écrit avant qu'il ne commence sa rédaction. Ainsi, il oriente l'ensemble du travail d'écriture et de formation du récit. Cet élément souligne l'importance et la justification du fait de considérer le récit comme un tout. C'est par tous les éléments énoncés par le récit que se construit et se justifie le but final ou l'interprétation de l'ensemble.

Nous avons donc pu voir que le récit fonctionne comme un tout et ne peut être considéré comme une succession de phrases. C'est en ce sens que l'acquisition des techniques narratives est complexe, car elle nécessite une réflexion quant aux liens à mettre en place entre les différentes composantes du récit, ainsi qu'une connaissance des outils à disposition pour tisser de manière effective ces liens.

Deuxième partie : Partie méthodologie

1 Prémices du master 2

1.1 Projet de master 1

Tout d'abord, notre projet de master 1 (Renaud, (2010)) visait à rendre compte des compétences écrites des enfants sourds en proposant un outil d'évaluation issu de la recherche en FLE. Cet outil, proposé par Caria (1998), présenté en annexe 1, a été choisi dans le but de distinguer l'analyse de deux composantes de la langue écrite : celle d'acquisition de la norme et celle de l'usage de la langue dans le discours. Les données analysées étaient issues d'une tâche réalisée au sein d'une Clis, dont les niveaux variaient du CP au CM1, pendant laquelle les enfants devaient raconter le déroulement d'une histoire fondée sur une série d'images.

Par ailleurs, nous avons choisi de mettre en relation les productions écrites recueillies avec celles d'enfants entendants. La tâche a donc été proposée parallèlement à un groupe d'enfants entendants issus d'une même classe composée d'un triple niveau CE1, CE2, CM1.

Ainsi, notre projet de master 1 constituait une première approche des productions écrites des enfants sourds, afin de proposer un état des lieux de leurs ressources linguistiques, appréhendées dans une démarche formelle, et discursives mobilisées en comparaison à celles d'enfants entendants, afin de voir quelles relations pouvaient être mises en place.

Quelles sont les conclusions que nous avons pu avancer de cette analyse?

1.2 Conclusions de master 1

Tout d'abord, concernant l'appropriation de la norme de la langue et plus particulièrement de l'orthographe, nos conclusions étaient limitées dans le sens où nous avons proposé aux enfants une aide orthographique dans le but de ne pas bloquer leur production. Pour ceux qui n'ont pas utilisé cette aide, il est à noter que les erreurs constatées sont de nature similaire à celles des entendants, elles rendent majoritairement compte de la mise en place d'une correspondance graphie/phonie pour écrire des mots dont l'orthographe n'est pas maîtrisée. Les erreurs de segmentation sont présentes tant chez les enfants entendants que chez les enfants sourds.

Concernant à présent l'analyse des compétences morphologiques des enfants, nous avons constaté que les erreurs de flexion ne différaient pas pleinement d'un individu sourd à un individu entendant. Ce qui ressortait néanmoins était le fait que la nature des erreurs constatées chez les sujets sourds était similaires à celles constatées chez des enfants entendants de niveau inférieur. Nous avons donc conclu que les stades d'acquisition de la morphologie étaient les mêmes d'un sujet entendant à un sujet sourd, mais que ceux-ci se mettaient en place de manière différée chez les enfants sourds.

Enfin, nous nous sommes attachés à décrire les erreurs des enfants concernant la syntaxe de la phrase. Nos observations nous ont amenée à conclure que les écrits produits par les enfants sourds comportaient des erreurs syntaxiques qui n'étaient pas présentes chez les enfants entendants, notamment en terme de linéarité de la phrase. Nous avons pu mettre en relation ces observations avec celles effectuées par Lacerte en 1989, qui concluait en la manifestation d'un mode d'appréhension particulier du monde découlant de la surdité. L'étude menée cette année, comme nous le verrons, nous apportera de nouveaux éléments de réflexions autour de cette dimension. De plus, il apparaît que les enfants n'utilisent pas, en général, des structures complexes qui rendent compte d'un stade d'acquisition plus avancé de la langue écrite que celui des sujets étudiés.

Nous allons maintenant présenter nos conclusions concernant l'usage de la langue dans le discours. Nous nous intéresserons tout d'abord aux aspects lexico-sémantiques analysés. Ils reprennent les outils de cohésion, de cohérence et de progression du récit. Ils renvoient donc à différentes natures grammaticales permettant de mettre en place ces relations, dont les pronoms, les déterminants, les connecteurs, les prépositions... Les conclusions que nous avons pu proposer sont les suivantes. :

- Les productions écrites des enfants sourds comportent un certain nombre de manques concernant la mise en place de la cohésion, de la cohérence et de la progression du récit.
- Ce qui nous a amenée à penser que les productions écrites des enfants étaient d'une richesse comparable à celle des enfants entendants d'un niveau moins élevé, mais qu'elles rendaient compte d'un processus d'acquisition de la langue, certes en retard, mais en action.
- Concernant à présent les aspects discursifs, nous avons pu voir que les productions recueillies rendaient compte de la non maîtrise de la structure du récit. Nous avons cependant nuancé cette conclusion compte tenu de notre recueil de données qui a

pu influencer les élèves à ne produire qu'une description.

- A la suite de ces observations, nous avons émis l'hypothèse que les capacités de production de récit des enfants sourds témoignaient d'un processus d'acquisition en retard par rapport à celui des enfants entendants, mais ne différant pas totalement des étapes d'évolution développées par ceux-ci.

Nous allons maintenant présenter notre méthodologie de recueil de données analysées dans ce mémoire.

2 Recueil de données

2.1 Précisions

Nous n'avons pas réalisé nous-même le recueil de données sur lequel s'appuient les analyses de notre recherche. Nous avons utilisé un corpus recueilli, présenté en annexe 2, dans le cadre d'un autre projet de recherche. Nous n'avons ainsi pas pu créer nous-même la tâche à réaliser. Les explications de cette situation sont les suivantes. Nous avons fait le projet de mettre en place un protocole au sein d'une classe d'enfants sourds. Le terrain était celui d'un INJS dont la direction souhaitait mettre en place une collaboration avec le pôle surdité de l'université de Sciences du langage de Grenoble. Cependant, la mise en place de cette collaboration a été différée ce qui ne nous a pas permis de mettre en œuvre les séquences que nous souhaitions proposer. De plus, étant nous-même enseignante en école maternelle, il ne nous était pas possible de nous rendre dans d'autres écoles pour mettre en place le recueil de données.

L'utilisation d'un corpus déjà constitué, nous a donc permis de dépasser ces aléas. Nous pouvons néanmoins constater qu'il s'agit d'une contrainte forte de notre recherche, la tâche proposée n'ayant pas été mise en place dans le but de tester précisément les aspects de la langue que nous souhaitions analyser. De plus, ne pas participer au recueil de données rend leur appropriation plus difficile. En effet, nous avons pu faire l'expérience de la passation des tâches aux élèves sourds. Cela nous offrait la possibilité de prendre en compte d'autres aspects importants de l'écriture narrative comme par exemple les questions formulées par les enfants pour comprendre ce qu'on leur demande et de faire l'expérience des démarches du chercheur sur le terrain.

2.2 Méthodologie du recueil de données

Notre recueil de données s'inscrit dans une recherche plus large menée dans le cadre d'un projet financé par l'ANR et coordonné par J.-M. Colletta (2005-2008) « *L'acquisition et les troubles du langage au regard de la multimodalité de la communication parlée* ». L'objectif de ce projet est de contribuer à une meilleure connaissance du développement de la parole chez l'enfant dans ses aspects multimodaux, pragmatiques et discursifs, que ces pratiques soient ancrées dans les langues orales ou les langues gestuelles (langue des signes française). Un des volets de ce projet concerne l'apprentissage et le développement multimodal et discursif de la parole de l'enfant sourd. Plus précisément, il s'agit, à la suite d'observations de pratiques narratives et explicatives, de rendre compte des compétences communicatives (LSF, français, kinésiques) orales – vocale et gestuelle -- de jeunes enfants sourds, dans un protocole similaire à celui des autres équipes du projet.⁴

Si le protocole général défini dans le projet ANR visait le recueil de données orales, pour le volet surdité, le recueil de conduites narratives a été enrichi d'autres tâches de restitution pour explorer les liens de continuité/discontinuité entre oralité et scripturalité. (Estève, thèse en cours). Notre corpus d'écrits narratifs est tiré d'une des tâches de ce volet écrit. La tâche en question menée dans une CLIS multi-niveaux se composait de deux étapes. Dans un premier temps, après avoir visionné une séquence de dessin animé de *Tom et Jerry*, les enfants étaient invités à restituer l'histoire par écrit. Dans un second temps, au cours de séances individuelles, les enfants étaient amenés à raconter à l'enquêtrice entendante maîtrisant la LSF ce qu'ils avaient voulu écrire.

Nos analyses se concentreront ici sur le premier temps de cette tâche qui a permis de recueillir 8 écrits narratifs.

2.3 Présentation des sujets

Les 8 enfants sourds composant notre groupe de sujets sont issus d'une Clis multiniveaux accueillant des enfants aux projets éducatifs variés (bilingue ou oraliste). Nous nous proposerons de présenter individuellement les sujets dans le tableau ci-dessous :

⁴ Il s'agit d'un projet international inscrit en partenariat avec trois équipes de recherches – une autre équipe française (l'équipe de Michèle Guidetti à Toulouse) et deux équipes étrangères (l'équipe de Susan Goldin-Meadow aux États-Unis, et une équipe autour de Carla Cristilli en Italie) – et interdisciplinaire puisque sont associés à ce projet des linguistes, des éthologues, des psychologues et des neuro-psychologues.

Prénom anonymé	Age lors du recueil	Dispositif éducatif	Niveau scolaire	Degré de surdité	Contexte familial
Yanis	8,08	Bilingue	CE1/CE2	Profond	Parents entendants, frère sourd.
Leïla	9,03	Oraliste	CE1/CE2	Profond	Entendants
Marie	10,03	Bilingue	CE2/CM1	Profond	Parents et sœurs sourds
Tarek	10,05	Oraliste	CE2/CM1	Sévère	Entendants
Jalil	10,05	Bilingue	CE2/CM1	Oreille droite : moyenne Oreille gauche : sévère	Entendants
Chloé	11,04	Oraliste	CE2/CM1	Oreille droite : moyenne Oreille gauche : sévère	Entendants
Pierre	11,08	Bilingue	CM1/CM2	Oreille droite : profonde Oreille gauche : sévère	Entendants
Jean	12,05	Oraliste	CM1/CM2	Non renseigné	Entendants

3 Objectifs d'analyse

Nous sommes donc partie de nos conclusions de master 1, qui proposaient que la langue écrite utilisée par les enfants sourds était en construction et que la comparaison de cette langue en construction n'était pas pleinement différente de celle utilisée par des enfants entendants d'un niveau scolaire inférieur. Nous avons cependant choisi de ne pas établir un parallèle avec celle des enfants entendants, afin d'orienter notre analyse vers un autre axe dépassant l'évaluation du degré d'appropriation des compétences vers la description des ressources mobilisées par les enfants sourds.

Les productions écrites des enfants sourds sont très souvent qualifiées par les enseignants comme a-normées et difficiles à évaluer. Cette approche rend compte d'une

difficulté à accueillir les productions de l'enfant sourd. Elle entre dans une dynamique qui pousse à comparer leur production à celle des entendants en faisant apparaître uniquement les manques de celles des enfants sourds, sans tenir compte des ressources mobilisées par les enfants. Or, l'enfant sourd n'accède pas de la même manière que l'enfant entendant au système écrit. Il semble important de dépasser cette trop rapide mise en relation pour appréhender les compétences réelles mobilisées par ces enfants à l'écrit. Cette orientation est d'autant plus importante qu'elle permet d'axer la pédagogie vers les besoins de l'enfant sourd et de valoriser ses compétences. Nous pouvons par exemple citer (Séro-Guillaume, 1996 : , p. 20) qui rend compte de l'accueil des productions écrites. « *On ne prend pas en compte le fait que c'est dans une très large mesure, à partir de l'enseignement qui lui est dispensé que cet enfant sourd construit la langue. En le considérant trop souvent comme une table rase sur laquelle il faut édifier la langue, on oublie que le sujet est fondamentalement ce qu'il fait de ce que l'environnement fait de lui et ce, quel que soit le plan considéré, affectif, cognitif, socioculturel ou linguistique.* ».

Ces constatations nous ont donc poussés à orienter notre analyse vers la description des compétences et des ressources mobilisées par les enfants sourds de la Clis pour raconter à l'écrit la séquence de dessin animé qu'ils avaient visionnée. La démarche adoptée est donc celle d'un état des lieux des compétences des enfants sourds de cette Clis en terme de narration écrite. Cela nous amènera à mettre en lumière différents profils au vue de l'analyse linguistique selon un axe formel et de l'usage des outils linguistiques dans le discours.

Par ailleurs, nous avons choisi de nous intéresser plus particulièrement aux aspects textuels des productions écrites des enfants sourds qui ont participé à cette étude. Cet intérêt trouve sa source dans les observations que nous avons pu faire au cours de notre stage de master 1 (Renaud, (2010)) où nous faisons l'état d'un enseignement de la langue écrite principalement centré sur la maîtrise de la norme, évitant ainsi la problématique d'utilisation de la langue dans le discours. L'enseignante justifiait ce choix par le fait que les productions des enfants étaient trop a-normées pour envisager l'entrée dans l'enseignement de la langue au delà des contours de la phrase, voire même du mot. Mugnier (2006, p. 398) rend compte de cette orientation : « *On peut relever toutefois la tendance des enseignants de jeunes sourds à se centrer prioritairement sur l'enseignement des aspects formels de la langue, en occultant les aspects fonctionnels de la communication langagière* ». Ainsi, son analyse des discours d'enseignant d'enfants sourds nous montre que ce constat est récurrent, voire systématique. Nous sommes partie du

postulat suivant : la langue écrite, au delà de la norme, fonctionne selon des mécanismes qui ne sont pas innés chez l'enfant. L'enseignement long et complexe de la rédaction ou de la production écrite au sein de l'institution scolaire en témoigne. Ces mécanismes, qu'analyse la linguistique textuelle, participent notamment à la cohérence et à la cohésion des énoncés produits. Réduire l'enseignement de la langue écrite à l'inculcation de règles normatives limite la possibilité pour ces enfants d'entrer pleinement dans l'écrit en appréhendant ses enjeux et les plaisirs de la communication écrite. Mugnier (2006) nous explique que l'enseignement de la langue écrite voit de manière récurrente son champ réduit au seul contexte de la phrase. Or il semble que le discours ne puisse être réduit à une simple juxtaposition de phrases « bien construites ». Mugnier souligne que l'importance du plaisir de lire et d'écrire est éludé alors que les programmes de l'éducation nationale appuient largement l'importance de celui-ci concernant l'entrée dans l'écrit.

Nous chercherons donc, au cours de l'analyse qui va suivre, à mettre en relation les compétences constatées en terme d'acquisition de la norme et celle en terme d'usage de la langue dans le discours, au delà des limites de la phrase. Notre objectif sera ainsi de rendre compte des profils des 8 enfants en proposant un état des lieux de leurs réussites et de leurs difficultés dans cette tâche écrite. Elle nous permettra de voir quelles sont les ressources mobilisées pour produire un discours narratif. Cette démarche pourrait être celle d'un enseignant qui cherche à définir chez son élève son niveau de compétence à un moment donné (évaluation diagnostique), de s'appuyer sur cet état des lieux pour cibler ses interventions pédagogiques avec cet enfant.

Nous nous appuierons sur les critères d'analyse de la grille que nous avons utilisée en M1 (Renaud, (2010))

4 Outils d'analyse : présentation de la grille.

Nous avons aussi choisi de supprimer quelques entrées telles que la concordance des temps et les accords morpho-syntaxiques, car après utilisation de la grille, elles ne nous ont pas permis de rendre compte des compétences des élèves compte tenu de leur niveau scolaire. De plus, nous avons simplifié la partie des erreurs morphologiques en ne distinguant que les classes de mots touchées, les précisions concernant la nature des erreurs étant faites dans la partie hypothèse.

Par ailleurs, nous avons effectué quelques ajouts nous permettant de mieux évaluer les compétences des élèves dans le domaine du récit, notamment concernant l'utilisation de

la phrase simple et de la phrase complexe et de différents mots-outils. Ces entrées nous ont permis de mesurer et de comparer les récurrences de ces outils suivant les sujets.

De plus, pour rendre compte des aspects lexico-sémantiques, nous nous sommes largement inspirés des descriptions proposées par la linguistique textuelle en proposant un certain nombre d'outils linguistiques permettant la mise en œuvre du discours.

Nous avons regroupé sous la dénomination « aspects pragmatiques » ce que Caria distinguait en deux catégories « les aspects socio-culturels » et « socio-linguistiques », car ces deux entrées nous amenaient régulièrement à proposer des redites, tant la frontière entre les deux critères d'analyse était fine.

Enfin, pour affiner l'analyse des erreurs, nous avons choisi de créer une entrée « hypothèses », permettant de les expliquer. Les paliers de compétences sont ajoutés et matérialisés à l'extrémité de la grille, l'utilisation de couleurs permet leur visualisation rapide selon les catégories.

Nous allons présenter les critères d'analyses retenus. Concernant les aspects de maîtrise du système écrit, nous allons tout d'abord expliquer les observations réalisées en terme de maîtrise du système écrit.

- Morphologie

Ce pan décrit tout ce qui attrait à la norme de la langue en matière de flexion de temps, de personne, de genre et de nombre pour les différentes classes de mots : les verbes, les noms, les pronoms, les adjectifs, les articles. Leur analyse permet de rendre compte du niveau de maîtrise du système écrit en terme de relation entre les différents éléments de la phrase.

- Orthographe

Cette partie de la grille permet d'évaluer les compétences orthographiques de l'élève, c'est à dire sa mémorisation de l'écriture des mots. Nous avons intégré à cette catégorie les erreurs de ponctuation dans le sens où elles font partie de la norme à maîtriser.

- Syntaxe

La syntaxe concerne l'organisation de la phrase, la mise en relation des composants, les mots pour mettre en place le sens recherché. Cette organisation obéit à une norme et doit répondre à certaines règles communes, comme par exemple l'organisation linéaire de la phrase.

Concernant les aspects narratifs à proprement parler, voici ce que nous pouvons analyser au sein des différentes catégories :

- Les aspects lexico-sémantiques

Cette partie permet de comprendre le fonctionnement interne du texte produit par l'apprenant en identifiant les degrés de cohésion et de cohérence mis en place par le scripteur ainsi que les outils utilisés.

- Les aspects pragmatiques

Ils rendent compte du degré d'adéquation de l'écrit proposé avec les caractéristiques culturelles du récit.

Troisième partie : Analyses

1 Introduction

Nous proposons au cours de cette partie, deux temps d'analyse distincts. Le premier sera une analyse globale des productions enfantines rendant compte des compétences linguistiques et discursives des enfants. Elle s'appuiera sur un relevé exhaustif présenté au sein des grilles (Annexe 3), des erreurs et des réussites relevées au sein des productions écrites. Cette approche nous permettra de mettre en relation les compétences écrites de chacun des enfants de l'étude en faisant émerger des profils différents selon les niveaux d'analyse envisagés. Nous avons choisi de présenter les grilles en annexe 3 dans un volume distinct afin de favoriser la mise en relation de nos analyses avec le relevé effectué au sein des grilles.

Dans un second temps nous proposerons, au sein d'une courte analyse individuelle, de décrire les compétences effectives de chaque enfant. Les profils langagiers particuliers des enfants émergeront alors et nous pourrons appréhender les compétences que chacun met en place au sein des écrits narratifs.

2 Analyses

2.1 Les aspects linguistiques appréhendés d'après une démarche formelle

2.1.1 La morphologie

2.1.1.1 Les flexions verbales

En terme de morphologie verbale, nous avons pu constater que de manière globale les flexions des verbes du premier groupe à la troisième personne du singulier au présent sont accessibles pour les enfants sourds.

Ce qui semble ressortir de manière importante, c'est l'utilisation de verbes infinitifs à la place de verbes conjugués. Si cette erreur est fréquente, chez les enfants et les adultes, elle trouve ici une spécificité sur le type de verbe en question, puisqu'il ne s'agit pas uniquement des verbes du 1er groupe. Ainsi, nous pouvons par exemple citer Chloé qui utilise le verbe « tricoter » à la place de « tricote », et Jean utilise « coudre » à la place de « coud ». On peut alors se poser la question de la spécificité de ce type d'erreur dans les

productions des enfants sourds.

Par ailleurs, certains enfants se sont risqués à l'utilisation du passé composé. Or ce temps reste difficile à mettre en œuvre car il nécessite la mise en place de deux formes verbales à savoir : l'auxiliaire et le participe passé. Pierre utilise un infinitif à la place d'un participe passé : « il est tomber ». Cette erreur ne semble pas être spécifique aux enfants sourds. En effet, dans de nombreuses classes les enseignants sont contraints de revenir sur ces structures complexes afin d'appréhender la nuance entre le verbe infinitif et le participe passé. Cette utilisation se retrouve d'ailleurs dans de nombreuses productions à l'âge adulte (Mout, thèse en cours). D'autres verbes sont utilisés d'une manière spécifique comme par exemple « la souris est dort » chez Leïla. Nous pouvons d'ailleurs effectuer un parallèle avec des enfants d'origine étrangère que nous avons eu l'occasion d'observer en maternelle qui produisent ce même type de structures. Nous pouvons émettre l'hypothèse suivante le verbe « être » indiquerait alors le fait d'exprimer l'état d'un personnage à un moment donné, alors que la deuxième forme verbale indiquerait la nature de cet état

Il nous apparaît qu'en terme de flexion verbale deux profils se mettent en place. Le premier groupe qui peut émerger est celui qui utilise les flexions du présent. Les enfants de ce groupe mobilisent leurs connaissances de ce temps et ainsi les flexions avec lesquelles ils sont relativement à l'aise pour communiquer(pour les verbes du premier groupe). Il s'agit de Yanis, Tarek, Jalil et Jean.

Enfin, nous mettrions en exergue un deuxième groupe présentant des enfants dont les erreurs sont parfois plus nombreuses mais qui se sont risqués à l'utilisation de temps plus complexes ou moins connus tels que le passé composé ou l'imparfait. Le recours au passé composé témoigne d'une relative confiance en soi et l'outil est utilisé malgré ses difficultés de mise en forme. Le panel de temps utilisé est plus large. Ce groupe regroupe Chloé, Pierre, Marie et Leïla.

Nous pouvons alors penser que l'analyse des flexions verbales chez les enfants va de paire avec celle de l'usage des temps. En effet, un enfant qui utilise un temps plus complexe présente la particularité de se risquer à cette utilisation. Il y a donc une mobilisation des ressources et des essais d'utilisation.

2.1.1.2 Les flexions nominales

Nous pouvons voir à travers l'analyse des marques morphologiques du nom que les flexions au singulier sont justes, ou en tout cas que très peu de cas d'ajout de flexions non

attendues ne se manifestaient. Concernant les pluriels, nous remarquons que très peu de noms sont utilisés au pluriel. Les enfants qui y recourent laissent entrevoir une compétence encore partielle du système d'accord. Par exemple, Jean propose des noms pluriels sans marque de pluriel sur le nom ; le pluriel étant uniquement indiqué par l'article précédant le nom. Cette absence de marque se retrouve sur des structures complexes « Les verre de terre », « Les poile d'arrénier » mais aussi plus simples comme « les herbe ». Soulignons ici encore, que ce genre d'erreur est fréquent chez les enfants voire les adultes.

Par ailleurs, nous pouvons citer Tarek qui propose deux fois le nom « oiseaux » alors qu'il semble qu'il s'agit d'un singulier. Nous pouvons supposer que Tarek ne considère pas la marque « x » comme celle d'un pluriel et qu'il utilise une graphie qu'il a probablement rencontré et qu'il attribue au mot oiseau. Il s'agirait là d'une méconnaissance de la valeur du morphogramme « x » plus que d'une non prise en compte du principe de flexion nominale au pluriel ; le « x » ne marquant le pluriel que dans un nombre limité de mots. Nous observons par ailleurs un autre nom pluriel non fléchi : « meuble », ce qui nous amènerait à penser que cet enfant ne connaît pas l'utilisation du « s » comme marque du pluriel.

Enfin, Marie propose une flexion tout à fait originale mais témoignant de la mobilisation des ressources qu'elle effectue. Ainsi, nous pouvons voir qu'elle nomme « piverte » l'oiseau femelle qui apparaît dans le film. Elle fait donc une hypothèse de formation du féminin d'un nom qu'elle connaît au masculin. Malgré l'erreur produite, nous analysons cette démarche comme la manifestation d'une relative appropriation du système de flexion du nom.

Nous observons que le groupe peut se diviser en deux sous-groupe concernant les marques de pluriel: ceux qui n'utilisent que des noms singuliers et qui ainsi ne font pas d'erreurs de flexion ou très peu. Il s'agit de Yanis, Pierre, Jalil et Marie. Et ceux qui ont tenté d'utiliser les noms pluriels et qui ont parfois fait des erreurs. Il s'agit de Leïla, Chloé, Jean, Tarek. Nous souhaitons nuancer ces observations en soulignant que la vidéo ne proposait guère de références plurielles ce qui a pu limité leur usage.

2.1.1.3 Les flexions adjectivales

L'adjectif est très peu utilisé au sein des productions. Marie se distingue néanmoins du reste du groupe car elle propose sept occurrences de l'adjectif « petit », et une occurrence des adjectifs « calme » et « content ». Leïla propose les adjectifs « petit » et

« jaune ». Les utilisations proposées par ces deux enfants sont au singulier et masculin ce qui n'implique pas de flexion en accord avec le nom utilisé. Néanmoins il s'agit, à notre sens, là encore d'une marque de mobilisation de ressources langagières afin de produire un écrit dont les informations sont claires. D'autres enfants proposent un ou deux adjectifs au sein de leur productions, nous pouvons citer le cas de Jean qui propose un adjectif accordé au féminin « grosse » et Chloé « surprise ». Nous pouvons voir que ces utilisations rendent compte de la capacité de Jean et de Chloé à mettre en relation leur bagage lexical avec le contexte de production en attribuant les marques nécessaires.

Nous pouvons alors supposer que les enfants qui recourent aux adjectifs mettent en relation les outils linguistiques dont ils disposent avec le contexte de la phrase, ce qui indique une certaine compétence dans la langue. Nous distinguons alors quelques enfants qui ne se risquent pas encore à ces utilisations, il s'agit de Tarek, Jalil, Pierre et Yanis.

2.1.2 L'orthographe

2.1.2.1 La segmentation

Il est tout d'abord intéressant de constater que les erreurs de segmentation sont limitées au sein des productions. Elles sont visibles chez Tarek qui écrit « senvas » à la place de « s'en va », « l'étoile » à la place de « la toile », « estassis » à la place de « est assis » et « aunid » à la place de « au nid ». Nous pouvons voir que ces erreurs concernant un élément lexical « la toile », une structure prépositionnelle et des éléments verbaux. Le premier semble être du à l'utilisation d'un mot dont la forme orale est proche et l'écriture connue de Tarek. La seconde concerne l'accolement de la préposition soit au nom soit au verbe. Comme l'oral, qui constitue une chaîne parlée sans blanc marqué, ne permet pas réellement de distinguer les différentes composantes des phrases, ces erreurs se manifestent. Nous pouvons mettre en relation cette hypothèse avec une autre erreur de segmentation constatée chez Jalil. Il propose d'écrire « n'oeuf » à la place de « oeuf ». Il semble alors s'appuyer sur les liaisons de la langue vocale. En outre, dans la même phrase il utilise « l'œuf » de façon correcte ; il semble traiter le « n' » de la même façon que le « l' » et non comme une consonne de liaison. On peut par ailleurs faire l'hypothèse de l'influence de la LPC sur ces structures car avec cet outil, les liaisons sont marquées manuellement et ne permettent pas d'individualiser les marques de liaisons des mots oraux. Cela témoigne chez ces enfants de l'acquisition d'un répertoire lexical relativement riche

pour leur permettre de s'exprimer à l'écrit en utilisant des mots normalement segmentés.

2.1.2.2 Le lexique

Concernant ce répertoire lexical, nous pouvons voir que l'orthographe des mots utilisés est parfois spécifique. En effet, dans toutes les productions, la majorité des erreurs sont liées à l'utilisation d'une graphie fautive pour transcrire un phonème. Il s'agit souvent d'une graphie qui est utilisée dans d'autres cas pour traduire ce même phonème. Nous pouvons par exemple citer le cas de Jean qui orthographe le mot « araignée » de la manière suivante « arrénier », ou encore Janis qui propose « armuare » à la place de « armoire ». Chez tous les enfants les erreurs constatées montrent que ceux-ci effectuent des hypothèses orthographiques se basant sur la langue orale pour transcrire les mots qu'ils souhaitent utiliser. Ces stratégies ne sont pas toujours efficaces car, dans le système linguistique français – un même son peut être traduit par différents graphèmes. Nous pouvons supposer que le répertoire de mots écrits connus à disposition est encore restreint ce qui les conduit à la « fabrication hypothétique » de mots écrits.

Par ailleurs, nous pouvons souligner le cas de Marie dont la production ne comporte pas d'erreurs orthographiques. Elle mobilise donc un répertoire lexical dont l'orthographe est connue ce qui laisse penser que cette enfant possède un répertoire important.

Nous avons donc pu voir que la majorité des enfants se propose d'utiliser des mots dont ils ne connaissent pas encore l'orthographe. Marie, elle, ne semble utiliser que des mots connus. Cette utilisation témoigne d'une certaine sécurité face à la langue écrite dans le sens où ils mobilisent une solution pour combler les manques de leurs répertoires orthographiques. Il ne bloque pas ainsi leur production.

2.1.3 La syntaxe

2.1.3.1 L'ordre des mots

Concernant l'ordre des mots, nous pouvons voir que les structures respectent généralement la linéarité de la phrase. La majorité des enfants – Pierre, Jean, Chloé, Tarek, Marie et Jalil – propose des phrases dont l'ordre des mots est linéaire. Deux enfants – Yanis et Leila – néanmoins proposent des phrases « désarticulées » ou obéissant à une autre logique que celle de la linéarité : en voici quelques manifestations : « la oiseau bébé le

souris le bras manger », « le petit oeuf dans la fleur tombe », « la chaise la souris sa tombe ». Ces structures sont spatialisées, elles semblent proposer une organisation qui nous indique successivement les référents. Ainsi pour le cas de « la souris le bras manger » nous pouvons voir que l'enfant cite d'abord de qui il s'agit, de quelle partie du corps elle fait référence et ce qu'il lui arrive. Nous pouvons supposer que ces utilisations relèvent de la complexité à mettre sous forme linéaire des énoncés qui peuvent puiser leur source dans des pratiques multimodales, spatiales et simultanées de la langue. Ainsi, le passage à la linéarité qui est une organisation syntaxique arbitraire, semble être complexe pour certains enfants car il apparaît que cela nécessite de mettre en relation des modes de communication différents et de faire interagir leur fonctionnement afin de saisir les différences et les rouages. Comme nous l'avons vu dans la partie théorique, Lacerte (1989) a étudié ces phrases particulières dans les écrits sourds et en a conclu qu'il s'agissait d'un « écrit sourd » résultat d'un mode d'appréhension spécifique du monde dû à la surdité. Nous souhaitons tout de même souligner que ces utilisations sont peu nombreuses et que les enfants qui les proposent ne le font pas de manière systématique, c'est-à-dire que d'autres phrases au sein de leurs productions sont linéaires. Nous pouvons alors penser que ces enfants appréhendent le fonctionnement linéaire de la phrase et tente de le mettre en place malgré quelques difficultés encore présentes.

Nous pouvons alors dégager deux types de profils, les enfants qui proposent des énoncés linéaires, il s'agit de Pierre, Jean, Chloé, Tarek, Marie et Jalil. Et un second composé de Yanis et Leïla présentant encore des énoncés combinant les structures linéaires et les structures spatialisées. Il nous semble alors que ces enfants sont en cours d'appréhension du fonctionnement linéaire de la langue écrite et apprennent petit à petit à le mettre en place. En outre il s'agit des deux enfants les plus jeunes du groupe et de niveau CE1-CE2

2.1.3.2 Les structures grammaticales

Nous analysons sous la dénomination de « structures grammaticales » la présence ou l'absence de tous les éléments essentiels au sein de la phrase. Il apparaît en effet que les structures grammaticales sont parfois incomplètes. Au regard des productions enfantines, nous pouvons distinguer deux profils :

Tout d'abord un premier profil se distingue est celui des enfants - Tarek, Leïla et Yanis – qui proposent des structures grammaticales dans lesquelles l'absence récurrente

d'un ou de plusieurs éléments essentiels vient bousculer la syntaxe et à des degrés divers la compréhension du récit. Nous soulignons que ces manques ou ajouts sont présents au sein d'énoncés usuels, c'est-à-dire que les enfants peuvent être amenés à utiliser fréquemment. Il peut s'agir de l'absence du sujet « la souris est sur l'œuf réveille » (Yanis), l'absence de préposition « le souris assis le chaise le poussin mange » (Leïla), de l'ajout d'une composante non essentielle « l'œuf sa bouge » (Tarek). Ces productions trouvent un écho plus nuancé si l'on cherche à établir un lien avec l'oral. En effet, des structures comme « l'œuf sa bouge » peuvent être prononcées à l'oral. Cependant, il nous semble que certaines erreurs comme l'absence de préposition au sein des phrases où leur présence est essentielle semblent plus spécifiques. Ainsi, Tarek, Leïla et Yanis mobilisent des structures grammaticales dont ils n'ont encore qu'une représentation partielle du fonctionnement et de l'importance de certaines informations. Ces différentes tournures sont autant de marques de la langue en construction.

Un second profil d'enfant émerge de nos observations. Ce sont les enfants qui ne font pas ou presque pas d'erreurs de structures grammaticales au sein des énoncés usuels mais qui utilisent des structures complexes qui provoquent des erreurs vraisemblablement du fait de la méconnaissance qu'ont ces enfants de ces structures non encore fixées. Nous pouvons citer le cas de Marie, de Pierre, de Jean et Chloé qui utilisent tous la formulation « il était une fois ». Ainsi Chloé nous propose « Il était une fois il y avait une maman tricoter », Jean « il était une fois Jerry coudre un pull », Marie « Il était une fois en la ferme » et Pierre : « Il était une fois la maman du bébé » et Jalil « Il étais une fois, la maman de pivert, elle trique » ces structures sont complexes dans le sens où elles requièrent l'usage d'outils linguistiques moins usuels. Chacun de ces enfants présente par ailleurs un grand nombre de structures grammaticales complètes ce qui nous amène à penser que les erreurs constatées viennent du fait qu'ils tentent d'utiliser la formule qu'ils identifient comme faisant partie d'un récit mais ne connaissent pas encore toutes les modalités d'utilisation de cette tournure. De plus cette tournure grammaticale implique un recours aux propositions relatives dont le fonctionnement basé sur la reprise nous semble complexe à cet âge. Nous soulignons que cette tournure malgré sa présence récurrente au sein des récits proposés aux enfants, n'est pas redondante dans la langue orale ce qui peut limiter la familiarisation avec ce genre de structures. Cela montre que ces enfants font à partir d'une tournure grammaticale spécifique des hypothèses d'organisation qui les amènent à utiliser des structures non connues au sein des productions.

En observant la répartition des enfants dans ces deux profils, nous souhaitons

souligner que les enfants proposant de nombreuses structures dont certains éléments sont ajoutés ou omis, sont les plus jeunes, ils sont âgés de 8, 9 et 10 ans au moment du recueil de données. Ce qui renforce l'hypothèse d'une compétence en construction.

2.1.3.3 Phrases simples/complexes

Une première réflexion apparaît dans l'organisation matérielle des productions enfantines ; en effet, pour la quasi- totalité des enfants les phrases, qu'elles soient simples ou complexes, sont « marquées » formellement par un retour à la ligne. Il n'y a que Yanis et Jalil qui construisent un texte sous forme de paragraphe.

La nature des phrases utilisées semble pouvoir nous renseigner quant au degré de maturité des productions proposées. En effet, il nous apparaît que le recours à la phrase complexe soit différé dans le temps par rapport à celle de la phrase simple car la phrase complexe nécessite de faire appel à des ressources linguistiques importantes en terme d'outils de liaison et à une compétence de mise en relation des différents procès et de matérialiser cette relation avec le répertoire d'outils à disposition.

Concernant les phrases simples produites au sein des récits, nous notons qu'elles sont majoritairement bien construites. Elles sont délimitées avec les marqueurs traditionnels que sont la majuscule en initiale et le point final. Néanmoins deux enfants – Jalil et Yanis – ont proposé des structures difficilement identifiables comme telles, du fait de l'absence de ponctuation et d'une utilisation originale de la majuscule.

Concernant la répartition phrase simple/phrase complexe, on relève que 6 des 8 enfants recourent à la construction complexe, il s'agit de Chloé, Marie, Tarek, Jalil, Pierre et Yanis. Deux enfants, Jean et Leila n'en proposent aucune. Les phrases complexes en revanche semblent être plus difficilement abordables pour ces enfants. En effet, il apparaît dans les grilles d'analyses que les enfants ayant eu recours à ce type d'énoncés produisent des structures parfois correctes et des structures parfois incorrectes. Nous pouvons supposer que le recours à la phrase complexe est encore en construction chez ces enfants qui ressentent le besoin de les utiliser au sein du récit pour s'exprimer mais n'ont qu'une connaissance partielle de son fonctionnement.

Nous observons que les outils de coordination des phrases sont majoritairement « et » qui est une des conjonction les plus précoces (De Weck, 2005), ainsi que « mais », dont l'utilisation est plus complexe.

Nous individualisons trois profils que nous pouvons matérialiser sur un continuum

de ressources linguistiques mobilisées à ce sujet. Le premier – composé de Leïla et Jean – montre que certains enfants ne mobilisent que les phrases simples pour produire un récit : Leïla, Pierre. Nous pouvons citer quelques phrases écrites par Pierre : « La souris dors dans son lit. Bébé l'oiseau saut sur le dos de la souris. La souris se reveille dans son lit. »

Le deuxième groupe – composé de Jalil et Yanis – dont nous pouvons rendre compte témoigne d'un début de mise en place des structures complexes avec l'absence de nombreux éléments liants. Nous pouvons par exemple citer le cas de Jalil qui ne semble recourir qu'aux structures complexes, ou plutôt qui propose de longues phrases dont les limites ne sont pas repérables : « L'œuf cogne vers la porte de Jerry et tombe sur le lit de Jerry après Jerry se réveille et en suite Jerry élève la coquille de l'oeuf et après, et après, et après... ». Nous pouvons voir que cet enfant cherche à mettre en relation les différentes actions notamment de manière temporelle mais qu'il lui est difficile d'établir des frontières entre les phrases. Nous voyons donc qu'il mobilise cet outil au sein de son écrit mais que ses modalités d'utilisation et de formation ne sont pas encore clairement définies. Cet enfant a donc appréhendé l'intérêt d'un recours à la phrase complexe, c'est-à-dire la possibilité de mettre en relation les procès, mais il a des difficultés à séquencer son propos.

Enfin, le troisième groupe comprend des enfants qui proposent des structures complexes en séquençant leur récit : Chloé, Marie, Tarek et Pierre. Ces structures constituent la majorité de leur productions. Nous soulignons que ces enfants utilisent un répertoire encore limité d'outils linguistiques permettant de mettre en lien les propositions. Nous pouvons citer Tarek qui propose des phrases complexes coordonnées par « et » : « l'oiseau regarde son horloge et après il s'en va . » qui marque la succession des événements présentés, ou encore, Chloé qui n'utilise que cette conjonction pour former ses phrases complexes et indiquer la succession. Nous pouvons citer la phrase suivante « Elle part et son oeuf bouge autour du nid. ». C'est aussi le cas pour Marie et Pierre qui utilisent de manière récurrente le « et » comme liant de la phrase complexe et comme indicateur de succession. Nous pouvons néanmoins souligner que Pierre propose un outils de plus en cherchant à indiquer une opposition entre la situation affectueuse préalable : « il fait un calin à Jerry » et les actions suivantes du poussin « mais il ronge le meuble en boit la lumière et le mur. ». Nous supposons alors que le répertoire d'outils de cet enfant tend à s'enrichir et qu'il le mobilise au sein de sa production afin de rendre compte de la situation vue.

Nous décrivons les ressources mobilisées par ces enfants en terme d'utilisation des phrases simples et complexes qui tendraient à voir le répertoire de compétences des enfants s'élargir passant de l'utilisation unique de la phrase simple à celle de la phrase complexe.

Celle-ci serait conditionnée l'enrichissement du répertoire d'outils permettant la mise en œuvre de la phrase complexe.

2.1.3.4 Les pronoms

Nous allons à présent nous intéresser aux formes des pronoms utilisés dans les discours narratifs proposés.

Le pronom est un outil qui n'apparaît pas au sein de toutes les productions. Nous pouvons par exemple citer Yanis qui n'utilise aucun pronom. Dans d'autres, quelques manifestations apparaissent mais c'est encore très discret, comme par exemple pour le cas de Leïla qui propose deux occurrences du pronom relatif sous sa forme adaptée : « Le souris est réveiller un œuf qui bouge » et « Un oeuf qui cassé » ou Quentin qui utilise deux pronoms personnels « Il était une fois » et « Même il rende dans la maison ». Nous pouvons voir que les formes utilisées sont justes. Malgré le peu d'occurrences, ces enfants commencent à mobiliser ces outils au sein de leurs récits.

Enfin, les autres enfants se proposent d'utiliser plus fréquemment ces outils en les faisant interagir avec le contexte. Ainsi, nous pouvons voir que Chloé, Marie et Tarek mobilisent un réseau très clair de pronoms où chacun est accordé à son référent. Cette adéquation d'accord avec les référents ne se retrouve pas néanmoins chez tous les sujets de notre corpus. Les erreurs que nous avons pu constater concernait l'attribution d'un genre faux pour Jalil qui pronominalise le mot œuf par la forme « elle ». Nous supposons que ce genre d'erreur rend compte de sa méconnaissance du genre du mot œuf plus que de la non appréhension du maintien du genre entre le nom et le pronom.

Enfin, nous soulignons que Pierre recourt aussi à des formes pronominales ayant une autre fonction que celle de sujet. Nous pouvons citer « Jerry prend la bouche de l'oiseau et il lui pose » et « Jerry apris l'oiseau et il lui à mi dans son nid ». Ces propositions montrent que cet enfant appréhende la structure phrastique à mettre en place, il sait qu'il a besoin d'introduire un « petit mot outil » au sein de cette phrase afin de rendre compte du réseau de référents. La forme qu'il choisit est fautive mais nous pouvons penser qu'elle est la manifestation de tâtonnements, d'essais de la langue ce qui témoigne de son besoin d'enrichir son bagage répertoire langagier d'outils pronominaux divers.

Nous relevons donc que les accords des pronoms sont globalement bien mobilisés au sein des productions des enfants qui les utilisent.

2.1.3.5 Les déterminants

Passons à présent au déterminant, qui est utilisé de manière systématique au sein des productions. Il apparaît que les erreurs les plus fréquentes concernent l'attribution d'un déterminant dont le genre diffère de celui du nom qu'il détermine. Nous pouvons citer par exemple Yanis qui propose un article féminin au nom « mur », Leïla qui écrit « le fleur » ou encore Chloé « un couverture »... Cela peut globalement s'expliquer par les difficultés d'acquisition même du genre des noms. En effet, le genre des noms, et plus spécialement celui des inanimés est purement arbitraire. Nous pouvons supposer que l'acquisition du genre s'effectue en langue orale, c'est à dire en contact avec la langue parlée. Ces acquisitions relèvent d'un apprentissage formel. Nous émettons l'hypothèse selon laquelle cela pose alors un problème à l'enfant sourd qui ne perçoit pas tous les mots des phrases orales, d'autant plus que les marqueurs du genre à l'oral sont des déterminants et que leur forme est peu accentuée. Nous nuancions cependant cette hypothèse au regard de l'usage fréquent de la LPC dans la vie de l'enfant que ce soit à l'école, dans la famille ou chez l'orthophoniste. Cet outil permet en effet d'accéder au genre des mots dans la langue orale. Nous soulignons par ailleurs que ce genre de confusion se retrouve chez des apprenants en langue étrangère. Nous avons ainsi pu voir lors d'observations réalisées en classe de maternelle que les enfants issus de famille ne parlant pas français à la maison, produisent ce même type de confusion de genre. Cela nous amène alors à interroger l'hypothèse précédemment énoncée selon laquelle les difficultés d'accès à la langue vocale seraient le seul facteur des difficultés d'appropriation du genre des mots.

Par ailleurs, certaines erreurs semblent être plus spécifiques aux productions des enfants sourds. C'est le cas de la non élision de l'article devant un nom commençant par une voyelle. Yanis, Tarek et Pierre nous propose « le oiseau », ou Leïla « le oeuf ». Nous pouvons émettre l'hypothèse selon laquelle ce genre de forme apparaît au sein des productions des enfants sourds de part leurs difficultés d'accès à la langue vocale orale, en supposant que l'acquisition de ces formes spécifiques se mettent en place à l'oral.

Pour le cas de l'accord de l'article au sein des productions, nous pouvons donc souligner que les enfants mobilisent ces outils au sein des phrases et que la logique d'accord est présente dans toutes les productions. Les erreurs constatées concernent plus la non acquisition du genre et des élisions qu'une non prise en compte des règles d'accord.

2.2 Les aspects discursifs

L'analyse des aspects linguistiques appréhendés d'après une démarche formelle nous offre la possibilité de rendre compte de compétences en terme de morphologie, d'orthographe et de syntaxe. Cependant, la tâche proposée à ces enfants est celle de la rédaction d'un récit autrement dit d'un discours narratif s'articulant au delà des limites de la phrase et formant un tout discursif. Ainsi, comme nous l'avons présenté dans notre partie théorique, le récit s'articule autour de différentes étapes permettant de passer d'un état initial à un état final. L'analyse précédemment proposée ne permet pas de saisir quels sont les outils mis en place dans ce but. Or nous pouvons voir que les enfants proposent des trames narratives reprenant certaines étapes de construction du récit. Si des informations ou événements ne sont parfois pas transcrits, nous pouvons voir que la progression du récit est accessible au sein de toutes les productions. Il nous apparaît donc que les enfants appréhendent la logique de mise en place du schéma narratif en s'appuyant sur le déroulement de l'histoire.

Nous pouvons souligner que cela est d'autant plus flagrant chez certains qui matérialisent ce schéma dans l'espace de la page pour le recours à une organisation par paragraphes. Il s'agit de Jean ,Jalil et Pierre. Nous citerons Pierre qui met notamment en place cinq paragraphes. Le premier présente la situation initiale et l'élément perturbateur :

« Il était une fois Jerry coudre un pull. Jerry regarde l'heure pour manger les verres de terre.

Bébé l'oiseau saut sur le nid »

Le second présente les péripéties de l'œuf jusqu'à son arrivée dans la maison de la souris. :

« Bébé l'oiseau tombe sur les poiles d'arrénier, dans la fleur et les herbe. Même il rende dans la maison. »

Le troisième une autre série de péripéties qui se déroulent dans la maison de la souris avant son réveil:

« La souris dors dans son lit. Bébé l'oiseau saut sur le dos de la souris. La souris se réveille dans son lit »

Le quatrième une autre série de péripéties :

« Le bébé l'oiseau casse me coquilles la souris enlève la grosse coquille Bébé l'oiseau mange un meuble et le mur et la chaise »

Enfin la quatrième indique la résolution de la situation lorsque la souris ramène l'oisillon dans le nid :

« La souris sort avec le bébé l'oiseau pour allent sur le nid ».

Nous pouvons donc voir que cette organisation spatiale matérialise les différentes étapes de la narration. Malgré l'absence de certaines précisions ou étapes de la vidéo, nous pouvons souligner que cette organisation témoigne de l'appréhension de cet enfant des étapes de la narration. Nous pouvons alors nous interroger sur les outils mobilisés pour rendre compte des différentes étapes de la narration. Cela nous amènera en outre à utiliser des catégories d'analyse développées par l'analyse textuelle. Nous présenterons cette analyse dans la partie suivante.

2.2.1 Aspects lexico-sémantiques

2.2.1.1 Cohérence

2.2.1.1.1 Les connecteurs

Tout d'abord, nous décrivons les ressources mobilisées permettant de relier les différents procès en faisant émerger des liens de causalité entre eux. Nous soulignons que cette catégorie d'outils apparaît de manière encore très rare au sein des productions. Ainsi pour de nombreux enfants, aucun lien ne se met en place par le biais de ces outils linguistiques au sein des productions. Les faits sont énoncés un à un sans marquer l'influence du premier sur le second et ainsi de suite. Nous pouvons citer le cas de Leïla « Un oiseau fait un coude. Un oiseau part. Un petit oeuf tombe par terre. Un petit oeuf dans le fleur tombe. La porte ouvert 1 oeuf le roule... ». Ainsi chaque nouvelle information semble suivre temporellement la précédente sans vraiment que des liens se soient mis en place entre celles-ci. Les actions semblent se réaliser de manière individuelle. Cette observation se retrouve dans la majorité des écrits proposés. Notons que ces acquisitions s'élaborent de façon assez tardive et graduellement pour les enfants entendant (De Weck, 2005). Une seconde réflexion s'ancre sur les pratiques d'enseignement puisque, comme nous l'avons dit précédemment l'enseignement de la langue pour les enfants sourds tend à se cantonner au contexte de la phrase simple. Il est alors difficile pour ces enfants d'acquérir et d'utiliser des outils leur permettant de mettre en œuvre les liens de causalité. Ainsi, chaque phrase propose un procès, mais les enfants ne disposent pas d'outils nécessaires pour traduire leurs relations.

Néanmoins nous pouvons souligner que certains enfants – Chloé, Tarek et Romain – commencent à proposer des outils tels que les conjonctions de coordination afin de rendre compte de l'interaction des événements les uns sur les autres. Ces utilisations restent rares et semblent plus témoigner de la mise en place d'une chronologie que de liens de

causalité entre les événements.

Nous pouvons donc constater que les enfants de cette étude n'utilisent pas ou très peu d'outils afin de faire émerger les liens de causalité qui existe entre les différents procès et ce quelque soit leur niveau de scolarité. La question de l'enseignement nous semble importante dans le sens où les enfants ne sont pas sensibilisés aux enjeux textuels c'est à dire à la mise en relation des différentes actions au sein du discours.

2.2.1.1.2 Les prépositions

Nous avons choisi d'analyser les prépositions au sein de cette partie car il nous semble qu'elles sont autant de marqueurs permettant la bonne interprétation du discours dans le sens où elles précisent des relations établies entre différents actants par exemple. Nous analyserons ici l'adéquation du sens de la préposition utilisé avec celui que le sujet cherche à exprimer.

Nous pouvons tout d'abord souligner que chaque enfant utilise au sein de sa production des prépositions. Il s'agit donc d'un outil composant les ressources mobilisées par les enfants de cette étude pour produire un texte narratif. Cependant, nous avons pu constater que de nombreuses occurrences sont inadaptées au contexte, c'est-à-dire que le sens qu'elles donnent n'est pas celui que le sujet cherche à rendre. Nous pouvons par exemple citer le cas de Leïla qui propose la phrase suivante « La souris est dort dans le oeuf ». Il s'agit là d'une confusion de sens : elle utilise une préposition qui signifie à l'intérieur pour traduire une situation dans laquelle Jerry est sur l'oeuf.

Enfin, les autres erreurs constatées rendent compte de l'absence d'une préposition là où elle aurait été nécessaire à la bonne compréhension de l'énoncé. Ainsi, Leïla et Yanis propose des structures prépositionnelles incomplètes telles que « un oiseau fait un coudre » à la place de « un oiseau fait de la couture » ou encore chez Yanis « nit met le oiseau bébé » qui peut être une manifestation de l'organisation spatialisée de cet énoncé qui ne nécessite pas le recours à la préposition pour indiquer le lieu où est déposé l'oisillon. La mention préalable du lieu « le nit » fait office de localisant. Ces oublis, nous semble t-il, peuvent être à relier aux difficultés de linéarisation constatées préalablement chez ces mêmes enfants. Nous pouvons voir que les deux enfants qui oublient parfois de recourir à la préposition sont les plus jeunes et d'un niveau scolaire moins élevé. Nous pouvons alors supposer que l'âge influence la mise en place de ces éléments.

Nous avons donc pu voir que la préposition est un outil mobilisé par les enfants

sourds. Leur sens n'est pas toujours appréhendé mais elles font parties du répertoire à leur disposition. Nous pouvons souligner que les deux enfants de CP/CE1 proposent des structures où la préposition est absente contrairement aux autres enfants. L'appropriation de cette outils est influencée par l'expérience que ces enfants font de la langue écrite et s'accroît avec l'augmentation du niveau scolaire. Deux profils se dessinent alors, ceux qui construisent encore leur représentation du fonctionnement de la préposition et dont l'utilisation est influencé par les difficulté de linéarisation de l'énoncé, il s'agit de Jalil et Leïla. Et ceux qui ont déjà acquis les structures prépositionnelles mais dont l'appréhension du sens de celles-ci est encore en construction c'est-à-dire le reste du groupe.

2.2.1.1.3 Les articulateurs

Nous regroupons au sein de cette catégorie d'analyse les outils permettant de lier les phrases entre elles et participant ainsi à la mise en œuvre de la trame narrative. Nous pouvons supposer que les outils permettant cette mise en œuvre sont très limités par les enfants du fait de l'absence quasi récurrente d'enseignement de la langue au delà du contexte de la phrase.

Dans toutes les productions, la progression du récit est assurée par un apport sémantique dans chaque nouvelle phrase. Néanmoins, cet apport sémantique n'est pas contextualisé par des articulateurs qui viendraient préciser la temporalité des actions. Les différentes étapes du schéma narratif sont difficilement identifiables d'après les outils utilisés de manière limitée. Nous pouvons souligner quelques tentatives d'utilisation comme Jalil qui propose l'utilisation de l'adverbe « soudain » pour marquer la rupture entre l'état initial où la maman du pivert couvre son œuf et part et l'élément perturbateur c'est-à-dire l'œuf qui bouge et tombe du nid. Jalil tente donc ici de rendre compte d'une caractéristique temporelle du récit à travers l'utilisation de l'adverbe ce qui vient renforcer le degré de cohérence du texte. D'autres enfants proposent des outils temporels tels que « après » chez Chloé et Jalil. Il nous apparaît alors que les outils linguistiques à disposition de ces enfants sont encore limités ou en tout cas que l'enseignement restreint à celui de la phrase ne leur permet d'accéder aux modalités d'utilisation de celui-ci. Nous pouvons néanmoins souligner que d'autres indicateurs nous offrent une appréhension de la mise en place du schéma narratif chez ces enfants. En effet, l'organisation spatiale des énoncés nous montre des indices clairs. Nous pouvons citer Pierre et Jean qui organisent leur texte narratif en paragraphes dont chacun semble reprendre une étape du schéma narratif.

Prenons par exemple la production de Pierre. Il distingue cinq paragraphes. Le premier présente la situation initiale, le second, l'élément perturbateur, le troisième une péripétie, le quatrième une autre péripétie et enfin le dernier la présentation de l'état final. Nous pouvons donc souligner que ces enfants ont appréhendé le schéma narratif et utilisent l'espace de la feuille pour le matérialiser. Deux profils se distinguent alors, ceux qui matérialisent la progression du récit dans l'espace de la feuille et ceux qui proposent des phrases sans organisation spatiale déterminée.

Cela nous montre que ces enfants malgré la limitation de leur répertoire d'outils permettant de rendre compte de la progression appréhendent les différentes étapes de sa construction et les matérialisent. Nous pouvons souligner que l'effet de l'âge et du niveau scolaire semble influencer cette mise en place car les deux sujets le mettant en place sont les plus âgés et de niveau scolaire le plus élevé.

2.2.1.1.4 Le temps des verbes

Les temps verbaux utilisés au sein des récits permettent au lecteur d'appréhender la temporalité et les caractéristiques des procès. Dans le récit notamment, l'imparfait propose la trame narrative et le passé simple symbolise les événements ponctuels venant s'ajouter à cette toile. Nous pouvons tout d'abord souligner qu'aucun des enfants n'a utilisé ces deux temps pour rendre compte de son récit. Nous pouvons supposer que l'utilisation de ces temps en combinaison, dans le but de raconter, n'est pas encore accessible pour ces enfants. Quelles sont alors les temps qui nous permettent de situer les caractéristiques des actions au sein des récit proposés?

Nous ne tiendrons pas compte des occurrences d'imparfait contenues dans les formules traditionnelles de début de récit « il était une fois » qui nous apparaissent non représentatives du réseau temporel mis en place dans le sens où l'utilisation de cet imparfait n'est pas une marque de l'appréhension de la valeur des temps mais relève plutôt de celle des représentations des composantes traditionnelles du récit.

Nous pouvons distinguer deux profils concernant l'utilisation des temps. Le premier n'utilise que le présent. Les actions sont énoncées les unes après les autres sans que les temps ne viennent préciser s'il s'agit d'une action en cours de déroulement ou finie. Les enfants proposant ces types de réseau temporel sont Jalil, Chloé et Tarek.

Le deuxième groupe propose une narration basée sur l'utilisation de deux temps verbaux. Le premier reste le présent. Le second est la passé composé. Le présent semble traduire les

actions de trame c'est-à-dire qu'elle contextualisent les énoncés alors que le passé composé rend compte d'action ponctuelle et finies. Nous pouvons donner l'exemple suivant dans le récit de Marie « la pivoine a vu l'heure et elle part ». Ici le fait de voir l'heure est une action antérieure et celui de partir est en cours de réalisation. Nous pouvons souligner que ce genre d'organisation temporelle est très fréquente à l'oral. Nous pouvons supposer que ces enfants saisissent l'importance de rendre compte de procès finis et de procès en cours de réalisation. Ils utilisent pour cela des temps dont ils ont connaissance, dont ils font l'expérience dans la langue vocale orale. Nous pouvons souligner que ce type d'organisation temporelle ne semble pas spécifique aux enfants sourds mais se met en place aussi au sein des écrits de personnes entendant. En effet, l'appréhension de la temporalité du récit écrit est un apprentissage long qui se poursuit jusqu'au collège. Il implique de prendre conscience de la valeur des temps au sein de la trame narrative et d'apprendre à faire interagir deux temps aux valeurs différentes l'imparfait et le passé simple.

2.2.1.1.5 La répétition

Les répétitions au sein du texte permettent au lecteur de comprendre le réseau de références du texte. Nous pouvons voir que cinq enfants proposent un système de répétition suffisamment important pour ne pas bloquer la compréhension du lecteur. Il s'agit de Marie, Jalil, Pierre, Chloé et Tarek.

D'autres enfants laissent parfois apparaître des flous en introduisant de manière récurrente des personnages dont on ne peut déterminer le lien avec ceux précédemment présentés. Par exemple, nous pouvons citer Jean « Jerry regarde l'heure pour manger les verres de terre. Bébé l'oiseau saute sur le nid. » Ici les référents sont introduits sans explication et il est difficile de comprendre les relations qui s'établissent entre les différents personnages. De plus, l'erreur concernant le référent et Jerry rend la perception des liens entre les personnages encore plus floue. Ainsi, la représentation qu'a le lecteur de Jerry est celle d'une souris. Le lien est difficile à mettre en place entre Jerry et le bébé oiseau. Nous pouvons donc voir que chez certains enfants le réseau de répétitions et de références n'est pas encore clair. Nous pouvons émettre deux hypothèses. La première rendrait compte de la non-prise en compte du lecteur absent qui ne connaît pas l'histoire. La seconde nous oriente vers une mise en relation de l'exercice avec le destinataire réel de ce texte. Ainsi, la personne qui a proposé ce test connaît l'histoire et l'enfant produit son écrit pour cette personne. Les répétitions peuvent alors ne pas apparaître essentielles pour ces enfants dans

le sens où le lecteur connaît les référents.

2.2.1.1.6 La non contradiction

Enfin, nous pouvons voir que de manière générale les nouvelles informations proposées par les enfants ne viennent pas contredire celles précédemment énoncées dans les récits. Nous soulignons néanmoins le cas de deux enfants Pierre et Jean, qui parlent d'un « bébé oiseau » avant que celui-ci ne sorte de son œuf. Cela met en place une contradiction lorsque Pierre par exemple nous annonce ultérieurement à l'utilisation de la dénomination « bébé oiseau » que « le bébé est sortie d'un œuf ». Cette contradiction est accentuée par l'utilisation d'un article indéfini qui semble traduire la référence à un objet qui n'a pas encore été mentionné dans le texte. Nous pouvons supposer que ces deux enfants ont voulu suivre le déroulement de l'histoire en soulignant qu'à un certain moment, l'oisillon est sorti de l'œuf mais qu'ils ont anticipé cette étape en nommant directement l'oisillon. Il s'agit en effet d'une situation de référence spécifique où un même personnage voit sa forme changer au cours de la narration de l'œuf à l'oisillon ce qui peut mettre en place certaines difficultés de mention au cours du récit.

Nous soulignons néanmoins que ces contradictions restent très limitées au sein des productions ce qui nous amène à penser que ces enfants se sont approprié cette composante de la cohérence textuelle.

2.2.1.2 Cohésion

2.2.1.2.1 Les anaphores nominales et pronominales

Nous avons choisi de regrouper sous cette catégorie d'analyses deux types d'anaphores. Les anaphores pronominales et nominales car il apparaît que la construction référentielle au sein des écrits analysés s'effectue autour de ces deux types d'anaphores. Nous présumons que l'utilisation d'anaphores nominales fidèles précède celle de pronom dans le sens où cet outil requiert une décentration de l'enfant par rapport au référent qu'il souhaite mentionner, ce qui nous semble relever d'un processus complexe d'appropriation de la langue. Nous chercherons à déterminer quels sont les outils anaphoriques utilisés en mettant en relation les anaphores nominales et pronominales.

Nous commencerons par décrire les compétences mobilisées par les enfants qui

n'utilisent pas ou presque de pronoms. Il s'agit de Yanis de Leïla et de Jean. Ils fondent leur réseau de reprise sur l'anaphore nominale fidèle. Nous pouvons citer Jean qui utilise pour se référer à l'oisillon six occurrences de « bébé oiseau » ou Jalil qui utilise cinq fois la désignation « la souris ». Nous pouvons faire l'hypothèse que ces enfants appréhendent la nécessité de nommer les personnages dans le texte afin que les références soient appréhendées par le lecteur mais que les outils à disposition des enfants pour en rendre compte soient encore limités à l'anaphore nominale fidèle. Ce procédé semble rendre compte de la construction chez ces enfants des ressources anaphoriques dans le sens où l'anaphore nominale fidèle est sécurisante pour l'enfant qui n'utilise qu'une seule forme pour se référer à un personnage. Nous pouvons supposer que le recours aux anaphores pronominales ne soit pas encore accessible pour ces enfants du fait de la complexité de son fonctionnement. De plus l'appréhension de la nature de la reprise pronominale va de paire avec celle de la linéarité de la phrase. En effet, la notion de reprise s'applique à des énoncés dont l'organisation suit un déroulement linéaire, où le sujet scripteur reprend un élément énoncé préalablement par un autre. Or Yanis et Leïla, les deux sujets les plus jeunes étaient justement ceux qui n'avaient pas encore appréhendé la linéarité de la phrase. Il semble donc que cela influence la mobilisation des ressources pronominales au sein des productions. Par ailleurs, Jean commence à utiliser cet outil car il tente une utilisation pronominale au sein de sa production « Même il rende dans la maison » ce qui témoigne de la mise en place de cette ressource encore limitée certes mais présente.

Enfin, nous avons pu constater que Jalil, Marie, Chloé, Tarek et Pierre mobilisent leur connaissance de la mise en place de l'anaphore nominale et de l'anaphore pronominale pour établir un réseau de référence permettant au lecteur de se repérer au sein du texte produit. Nous pouvons citer la production de Chloé où les anaphores pronominales sont présentes. Voici un extrait de sa production : « Il était une fois y avait une maman qui tricoter. Elle regarde son réveille et elle est surprise. Elle range ses affaires de tricote dans son nid. Elle cache son oeuf sous d'un couverture. Elle part et son oeuf bouge autour du nid... » Nous pouvons voir que les anaphores sont utilisés de manière adéquate et qu'il n'y a aucune ambiguïté qui naît de l'utilisation du pronom. Ainsi, Chloé jongle avec assurance entre les anaphores pronominales et les anaphores nominales reprenant fidèlement la dénomination du référent. Nous pouvons en effet constater que ces anaphores nominales se limitent majoritairement à des reprises fidèles ; nous relevons une reprise indirecte avec « son oeuf » ; alors que pour marquer la possession Tarek propose « L'oiseau mange le bras de Jerry après Jerry tir le bras de Jerry ».

Nous avons donc pu voir que la mise en place d'un réseau de référence au sein des productions écrites mobilise les ressources anaphoriques nominales fidèles dans un premier groupe de sujet et dans un second groupe s'élargit à celle des anaphores pronominales.

2.2.1.2.2 Les articles indéfinis

Nous nous intéresserons à présent à l'utilisation des articles indéfinis au sein des productions car elle marque l'introduction au sein du récit de nouvelles références qu'il est important de distinguer de celles préalablement énoncées. Nous avons pu constater que certains des enfants qui ont participé à cette étude n'utilisent pas l'article indéfini lors de la première mention d'un personnage ou le font de manière inadaptée. Nous pouvons distinguer néanmoins distinguer trois profils.

Le premier concerne les enfants qui n'utilisent que l'article défini au sein de leur production, comme si l'article indéfini ne faisait pas encore partie du bagage qu'ils ont acquis. Ce groupe est composé de Pierre, de Jalil, de Gaëlle, et de Tarek.

Le second profil qui émerge est celui de Leïla qui utilise au sein de ses productions des articles indéfinis et des articles définis. Cependant, aucune distinction ne se met en place entre le sens de ces deux outils. Il semble que la forme de l'article indéfini fasse partie des ressources mobilisées par Leïla au sein de son écrit mais que le sens qui s'y rattache ne soit pas encore appréhendé. Nous pouvons citer la phrase suivante pour illustrer notre propos : « Un petit oeuf tombe par terre. Un petit oeuf dans le fleur tombe. La porte ouvert le œuf le roule » Nous pouvons ainsi voir que la première mention d'un personnage s'effectue tantôt grâce à l'article indéfini, tantôt grâce à l'article défini. De plus, la seconde mention de l'œuf est proposée avec l'article indéfini.

Enfin le troisième profil est celui des enfants qui proposent des occurrences d'articles indéfinis lors de la première mention des personnages. Nous pouvons citer Chloé qui au début de son récit propose d'introduire de nouvelles références grâce à l'article indéfini comme par exemple « Il était une fois y avait une maman... », « sous d'un couverture » ou encore Jean qui écrit « Jerry coudre un pull » ou encore « bébé oiseau mange un meuble ». Cependant nous pouvons voir que ces occurrences ne sont pas majoritaires au sein des productions de ces deux enfants ce qui nous amène à penser qu'ils mobilisent des ressources partielles du système d'introduction des référents et que la mise en œuvre de leur utilisation reste encore hésitante.

Nous avons donc pu voir que l'utilisation des articles indéfinis lors de la première

mention des personnages est une compétence en construction pour les enfants de ce groupe.

2.2.2 Aspects pragmatiques

Nous analyserons au sein de cette catégorie la relation du texte produit avec la nature du récit.

Une première remarque porte sur le fait que de nombreux enfants signalent le début et/ou la fin de leur production par un titre et le mot « fin ». Il s'agit de Pierre, Jean, Chloé, Marie, Tarek et Yanis – qui ne sont pas forcément ceux utilisant l'amorce prototypique « il était une fois ». Nous analysons cela de la manière suivante. La consigne donnée aux enfants demandait de raconter l'histoire qu'ils venaient de voir. Or nous pouvons supposer que les représentations de ces enfants concernant les textes qui « racontent » peuvent être directement liées aux livres et contes rencontrés à l'école et à la maison. Ces écrits comportent généralement un titre et le mot fin. Cela nous amène à penser que ces enfants mobilisent toutes les ressources qu'ils ont concernant un exercice et les mettent en œuvre au sein de leur production pour tenter de répondre à la consigne donnée. Il s'agit là d'une manifestation de la mise en relation des représentations qu'ils ont du « texte qui raconte » avec l'exercice qui leur est proposé.

Nous avons pu constater que la totalité des enfants propose un texte qui s'éloigne du récit dans le sens où les temps utilisés semblent plus rendre compte d'une description que d'une narration. En effet, l'omniprésence du présent reflète cette caractéristique. Les actions sont énoncées une à une sans que les liens causaux ne se mettent en place. Ainsi, le lecteur se trouve face à ce qui ressemble à une description d'images mémorisés comme autant de flash back effectués par l'enfant. Nous proposons une hypothèse selon laquelle ces enfants ne se voient pas proposer un enseignement de la langue écrite utilisée dans le discours. Comment peuvent-ils alors distinguer les différences entre le récit et la description. D'autant plus que ces enfants sont souvent confrontés à situation de description d'images chez les orthophonistes et autres intervenants. Ils répondent probablement à une dynamique dans laquelle ils sont poussés à décrire pour rendre compte de leur compétences langagières.

3 Synthèse

3.1 Synthèse globale

Au cours de notre analyse nous avons pu relever qu'un certain nombre d'observations étaient récurrentes et significatives en terme d'appréhension des compétences écrites développées chez les enfants de l'étude. Nous nous proposerons de rappeler brièvement ces observations.

Tout d'abord, l'analyse de la morphologie nous a permis de constater que les enfants de notre corpus utilisaient les flexions pour actualiser leur bagage verbal et lexical au sein du discours. Si les marques de flexion sont encore parfois instables, nous avons pu voir que tous les enfants les mettent en place.

Par ailleurs, en orthographe l'analyse des erreurs lexicales et de la segmentation nous a permis de voir que ces enfants s'appuient sur leur connaissance de la langue orale pour orthographier des mots dont ils ne connaissent pas l'orthographe. Une relation graphie/phonie se met en place. Ces observations touchent un axe de réflexion central de l'acquisition des compétences langagières chez l'enfant dans le sens où nous pouvons penser qu'il s'agit là de transferts entre la langue orale et la langue écrite pour construire les compétences écrites.

Enfin, l'analyse de la syntaxe nous permet de questionner l'idée d'un « écrit sourd » (Lacerte, 1989). En effet, si quelques enfants -Tarek et Leïla- proposent un certain nombre de structures dont l'organisation syntaxique est spatialisée, nous soulignons que ces enfants ne se limitent pas à ces structures. En effet, certaines phrases issues de leur production suivent une organisation linéaire. Nous supposons alors que l'écrit de ces enfants témoigne du processus d'acquisition de l'organisation linéaire de la phrase, d'autant plus que ces enfants sont les plus jeunes de l'étude ; ce sont donc aussi ceux dont les représentations de la langue écrite sont les plus récentes. Par ailleurs, nous pouvons rendre compte du cas de Marie, sourde profonde, issue d'une famille sourde et dont le dispositif éducatif est bilingue. Cette enfant baignant a priori dans un contexte familial sourd on pourrait imaginer qu'elle mette en place des structures phrastiques relevant de « l'écrit sourd ». Or nos observations nous montrent que son écrit respecte la linéarité de la phrase écrite et que les structures grammaticales qu'elle met en place sont globalement complètes. Ces éléments nous amène alors à questionner l'hypothèse avancée par Lacerte selon laquelle l'écrit de l'enfant sourd serait la manifestation d'un mode d'appréhension spécifique du monde. Comment cette enfant baignant dans la gestualité et dans le mode d'appréhension

spécifique du monde dépasse-t-elle alors la mise en place d'un écrit sourd ?

Suite à ces observations concernant la linguistique appréhendée sous ses aspects formels, nous allons nous attacher à présenter les points essentiels en terme d'usage de la langue.

Tout d'abord, nous soulignons les outils mobilisés en terme de cohérence apparaissent de manière encore limités. En effet, peu d'enfants utilisent des connecteurs ce qui ne donne pas à voir au lecteur les liens de causalité qui se tissent entre les actions du récit. Par ailleurs, nous avons pu constater que l'usage de la préposition pour ces enfants reste fragile. En effet, si de nombreux enfants appréhendent la nécessité d'utiliser une préposition au sein des structures qu'ils utilisent, il apparaît que le choix de la préposition reste complexe : la conscience de la nécessaire présence d'un mot outil est là, mais de nombreuses prépositions sont inadaptées au sens que l'enfant cherche vraisemblablement à exprimer. La difficulté du choix d'une préposition par rapport à une autre ou de sa bonne utilisation n'est pas propre aux personnes sourdes mais constitue une difficulté commune aux apprenants de langue étrangère (Nadeau, Dubuisson et Daigle, 1998).

Pour ce qui est de l'absence de préposition au sein de structures prépositionnelles, nous pouvons supposer qu'elle est en lien avec la difficile linéarisation du discours. En effet, la préposition ne trouve son sens qu'au sein d'une langue linéaire car elle permet de rendre compte de certaines caractéristiques que l'organisation linéaire ne permet de rendre sans cet outil. Au sein d'une langue dont l'organisation est spatialisée les caractéristiques énoncées par les prépositions de la langue vocale n'ont pas lieu d'être. La localisation au sein de l'espace d'expression est le marqueur qui remplace la préposition. Cela nous amènerait alors à penser que les difficultés de linéarisation du discours seraient à l'origine des difficultés d'utilisation de la préposition. Une autre explication, complémentaire, peut être avancée : Virole (2000) explique qu'à la lecture les sourds ont tendance à se concentrer sur les mots pleins à partir desquels ils vont tenter de reconstituer le sens de la phrase, en « omettant » les mots-outils. Ainsi, selon lui dans la phrase « le chat est mangé par la souris », seuls les mots « chat », « souris » et « mangé » seraient retenus, et la phrase sera interprétée « le chat mange la souris » qui correspond à l'ordre du monde. Cette stratégie n'étant d'ailleurs pas spécifique aux lecteurs sourds, les faibles lecteurs y recourant (Virole, 2000).

Concernant la progression narrative nous avons pu relever que les enfants mettent

en place un certain nombre d'étapes du schéma narratif, celles-ci sont parfois matérialisées par la mise en page, mais pas par des articulateurs. Ce n'est donc pas la structure du récit qui semble poser problème aux enfants de notre corpus mais bien l'acquisition d'un répertoire d'outils linguistique pour articuler ces étapes. Ce répertoire d'outils ne peut trouver sa signification que dans l'enseignement de la langue dans le discours afin de saisir leur intérêt et leur modalité d'utilisation.

De plus, l'analyse de la cohésion nous a permis de voir que les anaphores pronominales se mettaient en place au sein des productions lorsque l'âge des enfants augmentait. Comme nous l'avons souligné dans la partie théorique, Jacob (2007) explique qu'en LSF leur manifestation n'apparaît que très tardivement chez l'enfant. Cela nous amène à penser que la maturité de l'enfant conditionne l'utilisation du pronom. Nous avons pu néanmoins constater que l'acquisition tardive de ce genre d'outil ne bloque pas la mise en place d'un certain réseau de reprise au sein des productions des enfants jeunes. Ils utilisent l'anaphore nominale fidèle pour mettre en place ce réseau. Cela témoigne de la prise en compte du lecteur dans l'écriture du récit afin qu'il se repère dans les différentes références.

Enfin, nous avons pu noter que l'utilisation de l'article indéfini lors de la première mention d'un personnage reste très limitée. Nous avons émis l'hypothèse selon laquelle les nuances de sens entre l'article indéfini et défini n'étaient pas encore à portée de ces enfants et que la construction de ce sens était différé dans le temps. Les quelques occurrences qui apparaissent chez les enfants plus âgés - Chloé notamment - semble conforter cette hypothèse.

Au regard de ces analyses, nous pouvons voir que les productions écrites des enfants sourds questionnent de nombreux aspects de l'acquisition du langage. Ils amènent notamment à réfléchir à la question des relations qu'entretiennent les différentes langues avec lesquelles l'enfant est en contact.

3.2 Synthèses individuelles

Nous présenterons les enfants selon un ordre d'âge croissant. Nous commencerons par les enfants de CE1/CE2 :

Yanis, âgé de 8 ans, est le plus jeune enfant de l'étude. Nous observons que cet enfant propose une langue dont de nombreuses caractéristiques sont en construction (flexion verbale, nominale syntaxe de la phrase...). Par ailleurs, son écrit s'appuie sur des

ressources orthographiques suffisamment importantes pour lui permettre de raconter l'histoire vue. Il propose un certain nombre de structures dont l'organisation rend compte d'une spatialisation de l'énoncé. Ces structures s'alternent avec d'autres dont la linéarité est mise en place. Il nous semble que l'appréhension et l'appropriation de la linéarité de la phrase soit une condition essentielle (et a priori en cours au vu de la présence d'énoncés linéaires) de la mise en œuvre de la langue dans le discours. Cela lui permettra en effet d'utiliser ultérieurement un certain nombre d'outils tels que les connecteurs, les articulateurs, les pronoms qui ne trouvent de sens qu'au sein de la linéarité de la langue.

Leïla est âgée de 9 ans et est en CE1/CE2. Les analyses morphologiques et orthographiques concernant l'écrit de cette jeune fille rejoignent celles énoncées pour Yanis. Cependant, il apparaît que chez cette enfant l'ordre des mots est globalement respecté. Nous notons cependant deux occurrences organisées d'une manière spécifique. Nous pouvons supposer que cette enfant a appréhendé le fonctionnement linéaire de la phrase mais que celui-ci n'est pas encore pleinement ancré dans ses pratiques. Nous pouvons supposer que l'âge de cette enfant influence son utilisation encore réduite d'outils linguistique discursifs tels que les pronoms, les temps verbaux et les articulateurs. Malgré sa relative appréhension du caractère linéaire de la phrase, nous pensons aussi que cette compétence est encore en construction de par les quelques phrases non linéaires utilisées. Cela nous amène à réitérer notre hypothèse proposée pour Yanis selon laquelle l'appropriation de la linéarité de la phrase sous-tend la future mise en place d'outils discursifs.

Nous allons maintenant nous intéresser aux enfants de CE2/CM1 et âgés de 10 à 11 ans.

Jalil est âgé de 10 ans. Son écrit rend compte d'une relative mise en place de la langue écrite d'un point de vue formel. Nous remarquons chez cet enfant l'utilisation de certains outils discursifs tels que les connecteurs temporels. Nous soulignons que ces occurrences sont peu nombreuses. Nous pouvons néanmoins supposer qu'elles rendent compte d'un processus de mise en place d'une compétence discursive écrite. De plus, la cohésion se manifeste au sein de son écrit grâce l'utilisation de pronoms. Nous pouvons donc voir que cet enfant propose un écrit utilisant certains procédés discursifs tels que la progression du récit et la cohésion.

Tarek est âgé de 10 ans. Son écrit témoigne de compétences formelles en construction d'un point de vue morphologique, orthographique et syntaxique car les

ressources mobilisées sont fragiles. En témoignent les erreurs récurrentes qui sont la manifestation de tâtonnement de la langue. D'un point de vue discursif, nous pouvons voir que si les outils fondant la cohérence sont utilisés de manière limitée, cette utilisation partielle témoigne là encore d'essais. Nous pouvons voir que les pronoms apparaissent au sein des productions et sont utilisés de manière adaptée. Tarek mobilise donc une langue en construction où les essais parfois maladroits certes, témoignent néanmoins de son besoin de mobiliser toutes les ressources, même partielles qu'il a à disposition.

Marie est âgée de 10 ans, elle utilise la LSF comme langue dans sa famille. Les analyses nous montrent qu'elle mobilise des ressources linguistiques déjà riches tant en morphologie, en orthographe qu'en syntaxe. L'analyse des aspects discursifs nous montre que cela ne conditionne pas totalement la mise en place d'outils discursifs tels que les connecteurs, les prépositions et les articulateurs. De plus, nous ne retrouvons pas au sein de cet écrit d'articles indéfinis. Nous pouvons voir que cette enfant a certes appréhendé la linéarité de la phrase mais que cette condition, qui nous semble essentielle à la mise en œuvre de tels outils, n'est pas suffisante, elle ne préjuge pas de la mise en place de tels outils.

Chloé est âgée de 11 ans. Nous pouvons constater que Chloé présente un écrit dont les compétences formelles et discursives se rapprochent globalement de celle de Marie que nous venons de décrire.

Cependant, certains aspects non traités au sein des grilles nous amènent à voir que Marie mobilise d'autres outils qui témoignent d'un niveau plus élevé d'appropriation de la langue. Cela se manifeste notamment dans la longueur du texte proposé, plus long que celui de Chloé, ainsi que dans les assertions de discours direct au sein du récit : « Aie, aie crit Jerry! Arrete toi crie Jerry ». Elle distingue donc deux types de discours : direct et indirect. De plus, elle précise le sens de ses phrases grâce à l'utilisation d'une ponctuation expressive comme en témoignent les extraits de dialogue. Ces outils sont autant d'indicateurs favorisant l'interprétation du texte produit. Elles témoignent donc d'un niveau relativement élevé qui correspond aux attentes d'une tâche de production de récit.

Enfin, nous allons rendre compte des compétences de Pierre et de Jean, ils sont en classe de CM1/CM2.

Pierre est âgé de 11 ans. Si ce n'est pour la morphologie verbale, dont les flexions restent fragiles, Pierre utilise une langue qui rend compte d'une compétence formelle. La linéarité est appréhendée par cet enfant. Concernant les aspects discursifs, nous pouvons

voir que certains outils de cohérence commencent à émerger au sein de la production. Ainsi les prépositions sont à de nombreuses reprises en adéquation avec le sens qu'il cherche à exprimer. La cohésion du récit s'appuie sur les anaphores pronominales et nominales. Nous pouvons ainsi voir qu'un certain nombre d'outils discursifs se mettent en place chez cet enfant.

Jean est âgé de 12 ans. Son écrit rend compte d'une appropriation encore hésitante de la morphologie verbale et adjectivale, ainsi que de l'utilisation du pronom et de l'article au sein de la langue. Nous pouvons supposer que cet enfant dispose d'un bagage lexical relativement fourni, en témoignent ses compétences en terme d'orthographe mais c'est la mise en contexte de ce bagage qui reste encore à consolider. C'est la variation d'une forme préalablement connue au sein du discours qui reste encore peu assurée. La linéarité ne pose en revanche pas de problème à cet enfant.

Lorsque nous nous intéressons aux aspects discursifs, nous pouvons voir que cet enfant n'utilise pas ou très peu d'outils de cohérence textuelle et que ceux mettant en place la cohésion, tels que les anaphores sont encore très limités. Nous pouvons néanmoins souligner quelques occurrences appropriées de l'article indéfini au sein du texte. Ainsi, la langue écrite de cet enfant est en construction tant d'un point de vue formel que discursif.

Une approche individuelle nous permet donc de recentrer notre analyse sur les compétences et les spécificités de chaque enfant. Elle nous permet notamment de constater qu'un certain nombre d'enfant disposant de compétences formelles déjà avancées proposent un nombre limité d'outils de cohérence et de cohésion. Ce qui vient questionner l'hypothèse selon laquelle l'appréhension des aspects formels conditionnerait la mise en œuvre de la langue dans le discours écrit et remet en cause les stratégies d'enseignement ne se focalisant que sur l'enseignement des aspects formels de la langue pour les enfants sourds.

Il nous semble important, après l'analyse globale qui nous a permis d'appréhender les aspects récurrents des productions écrites des enfants sourds de l'étude, d'utiliser ces constatations pour orienter notre attention lors de la description des compétences individuelles. Cette orientation nous permet alors de voir comment se met en œuvre chez un certain nombre d'enfants l'une des caractéristiques récurrente constatée lors de l'analyse globale. Si nous prenons le cas de l'usage des prépositions, nous avons supposé qu'il pourrait être lié à l'appréhension de la linéarité de la préposition. Ainsi lors de notre analyse individuelle, lorsque nous constatons de nombreuses occurrences prépositionnelles inadaptées, nous cherchions à voir si les principes de linéarité de la phrase étaient en place.

Par ailleurs, la description de profils individuels nous a amenée à réfléchir à la mise en place d'outils de description et d'évaluation des compétences écrites des enfants sourds qui pourraient servir d'outil au chercheur souhaitant rendre compte de profils langagiers, comme nous avons tenté de le faire, et/ou encore aux enseignants cherchant à déterminer les compétences des productions narratives de leurs élèves dans le but d'orienter leur enseignement de la langue. Nous avons cherché à répondre à cette double orientation par le biais de la mise en place de paliers de compétences que nous allons maintenant présenter.

4 Pistes didactiques

4.1 Les enjeux de la description

L'accueil des productions écrites des enfants sourds est un véritable enjeu éducatif. En effet, comme le souligne Sero-Guillaume (1996) l'enfant sourd possède un certain bagage langagier et la prise en compte de ce bagage est primordial dans son apprentissage de la langue écrite. Il nous semble alors essentiel de réfléchir à la notion de description et d'évaluation des compétences des enfants. Si de nombreuses voix enseignantes s'accordent à dire que les productions écrites des enfants sont a-normées, il nous semble alors important de rendre compte de cette langue spécifique afin d'en appréhender les particularité et les tâtonnements effectués par ces enfants afin de proposer un enseignement cherchant à s'appuyer sur les compétences mises en œuvre pour accéder à une langue écrite stable. La grille que nous avons utilisée peut être adaptée dans ce but en mettant en place un système de paliers.

4.2 Les paliers

Ainsi, au cours de notre analyse, nous avons cherché à mettre en forme un outil d'évaluation permettant de rendre des compétences linguistiques, d'après une approche formelle et discursive des enfants, qui soit utilisable pour le chercheur et pour l'enseignant. Nous avons choisi de mettre en place différents paliers tentant de rendre compte de la mise en place des compétences évaluées. L'objectif de ces paliers est double.

Tout d'abord, pour le chercheur, les paliers peuvent être un outil de description permettant de faire émerger des profils en terme de compétences écrites chez l'enfant sourd.

Enfin, pour l'enseignant, les paliers peuvent permettre rendre compte de l'état des

compétences d'un enfant à un moment donné et ainsi d'orienter sa pédagogie vers les besoins spécifiques de l'enfant sourd. De plus, ils peuvent être présentés et utilisés au sein même de l'enseignement dispensé à l'enfant de le but de lui faire prendre conscience de ses progrès. Cette utilisation s'appuierait notamment sur la matérialisation des progrès de l'enfant par le biais de l'image de la maison en construction.

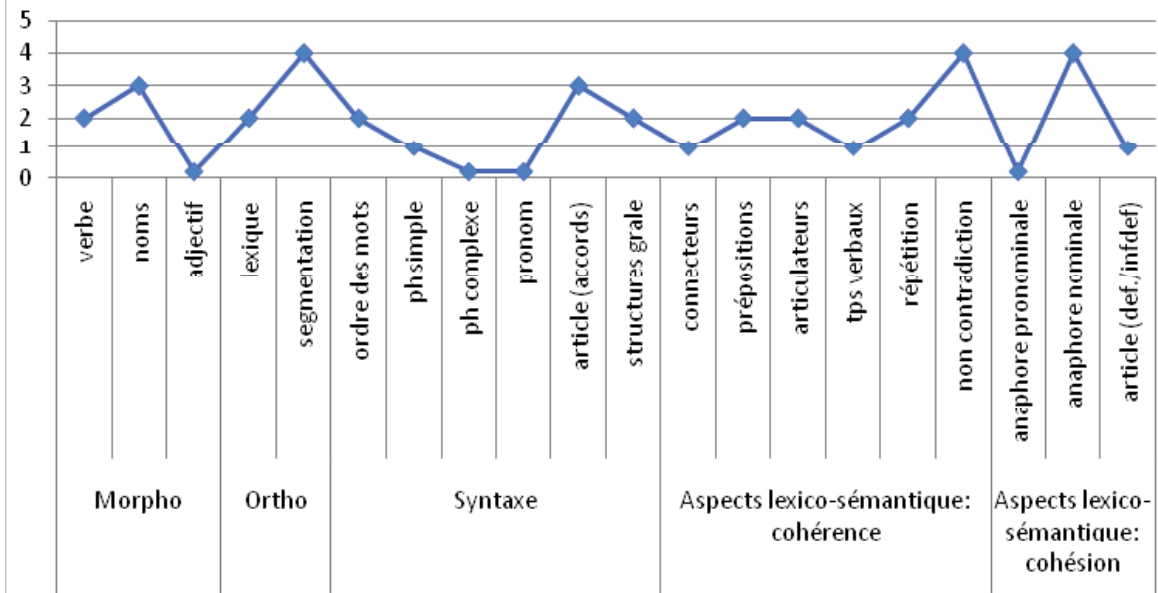
Voici les paliers que nous proposons de mettre en place.

	Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4
Morphologie	Formes fausses	Quelques occurrences justes, une majorité d'erreurs constatées	Proportion équilibrée de réussites et d'erreurs.	Formes majoritairement justes
Orthographe	Formes fausses	Quelques occurrences justes une majorité d'erreurs constatées	Proportions équilibrée de réussites et d'erreurs.	Formes majoritairement justes
Syntaxe	Formes fausses	Quelques occurrences justes une majorité d'erreurs constatées	Proportions équilibrée de réussites et d'erreurs.	Formes majoritairement justes
Aspects lexico-sémantiques	Outils non utilisé	Outil parfois utilisé de manière inadapté	Outils parfois utilisé de manière adapté	Outil utilisé de manière récurrente adaptée.
Aspects pragmatiques	Fonction non remplie	Fonction parfois mise en place avec une majorité d'absence	Fonction parfois mise en place de manière efficace	Fonction largement mise en place de manière efficace.

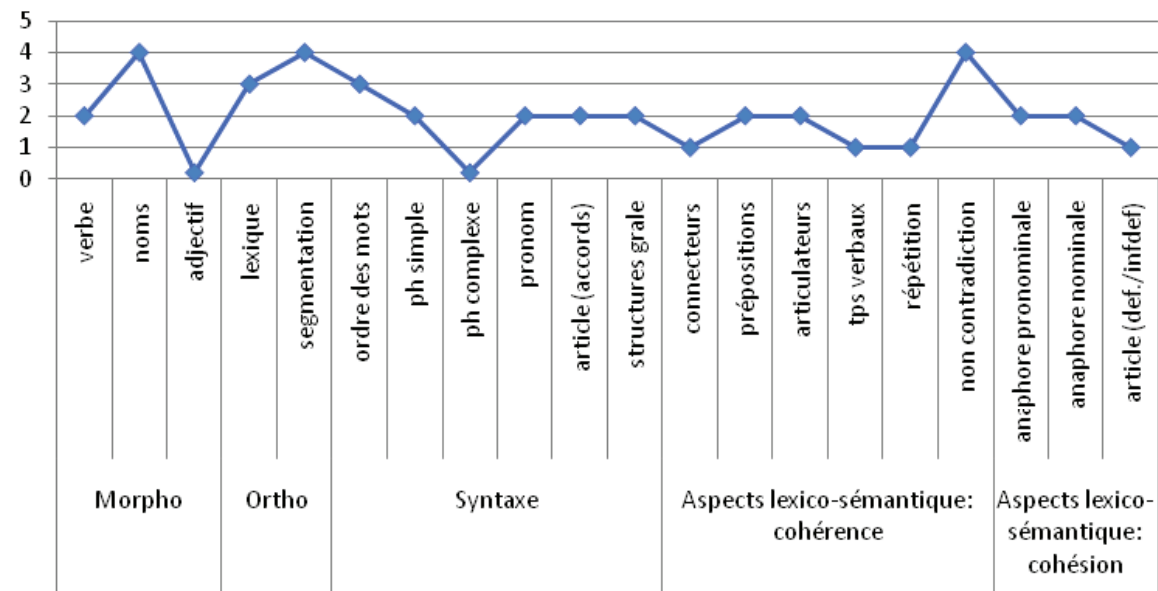
Grâce à leur utilisation, nous avons pu matérialiser les compétences écrites des enfants sourds au sein de graphiques reprenant les différents paliers que nous venons d'énoncer. Ces graphiques offrent alors une vision directe et globale des compétences écrites des enfants que nous présentons maintenant. Nous soulignons que l'attribution de la valeur 0 signifie que la compétence n'a pas été évaluée au sein de la production car les occurrences étaient absentes ou très limitées.

4.3 Présentation des graphiques issus des paliers mis en place

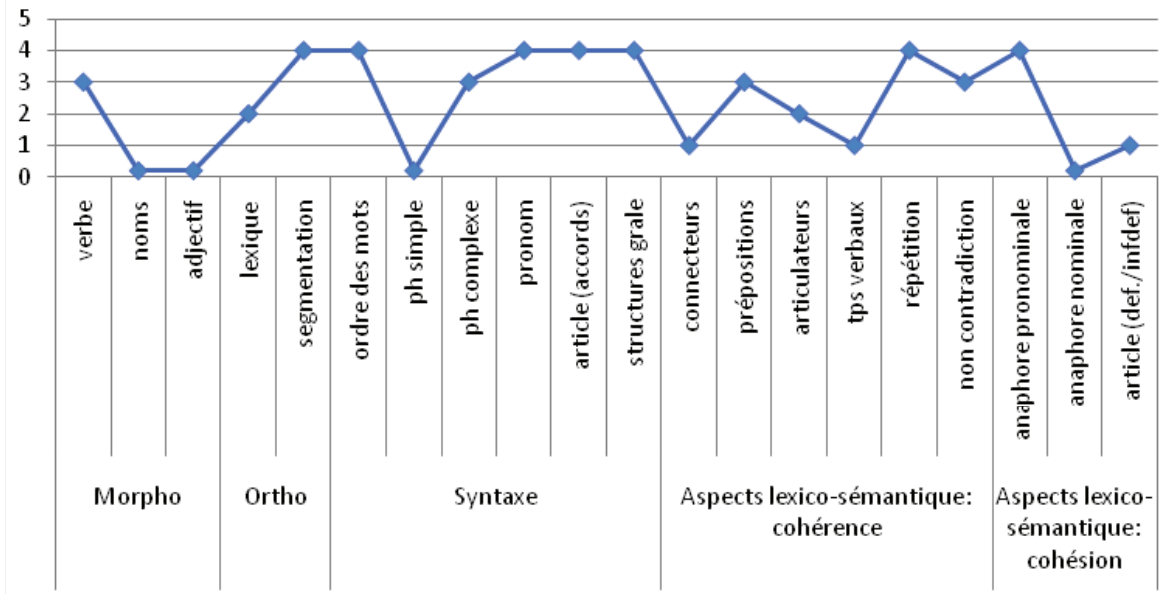
Yanis (8 ans - CE1/CE2)



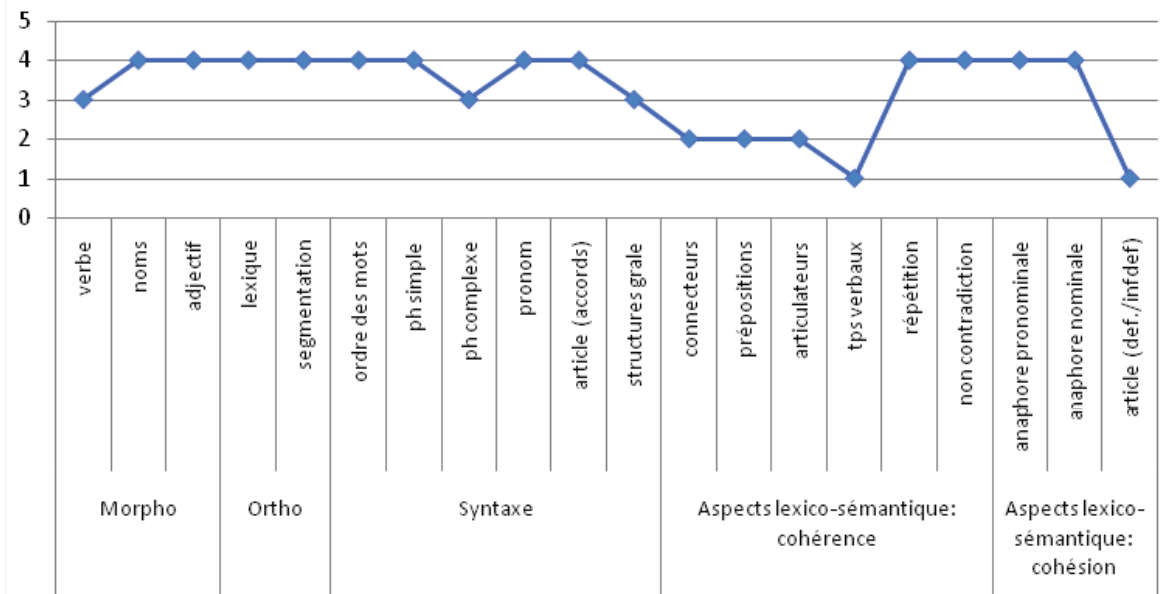
Leïla (9 ans - CE1/CE2)

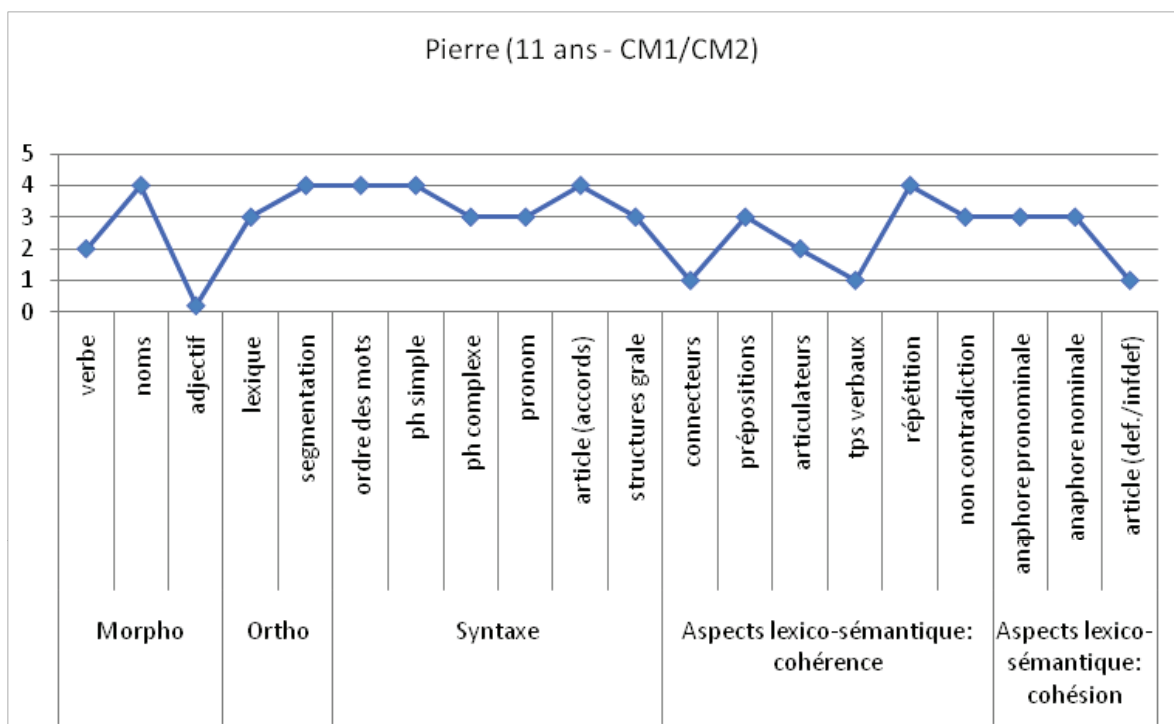
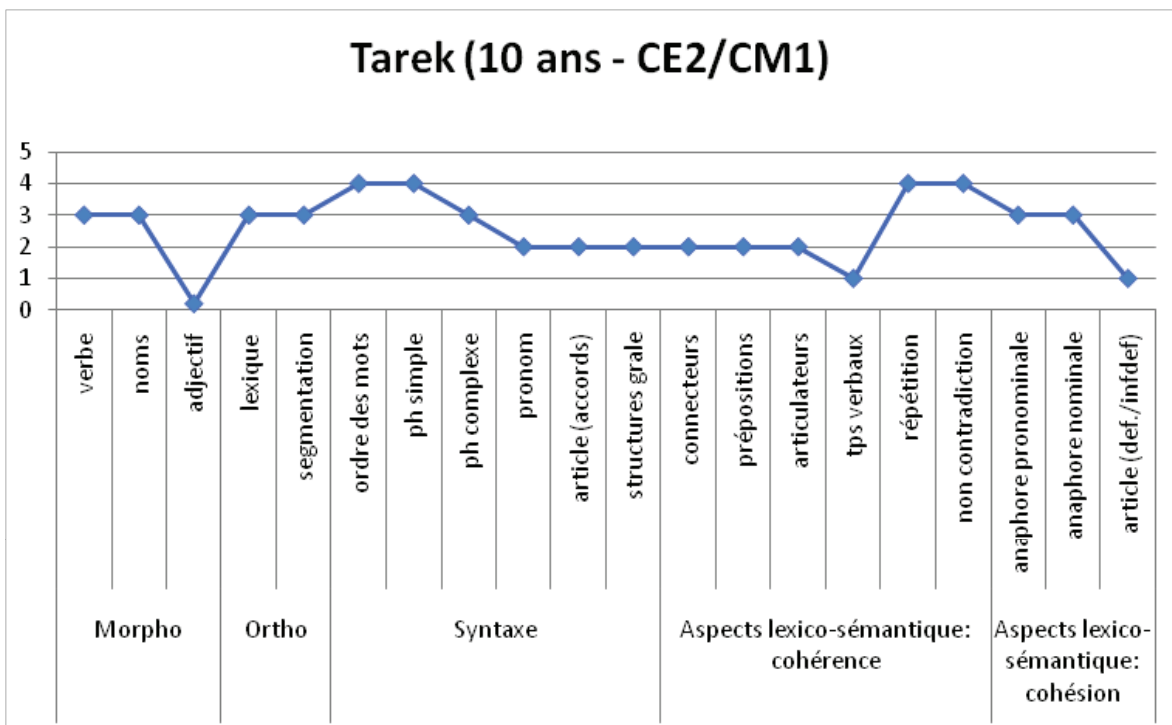


Jalil (10 ans - CE2/CM1)

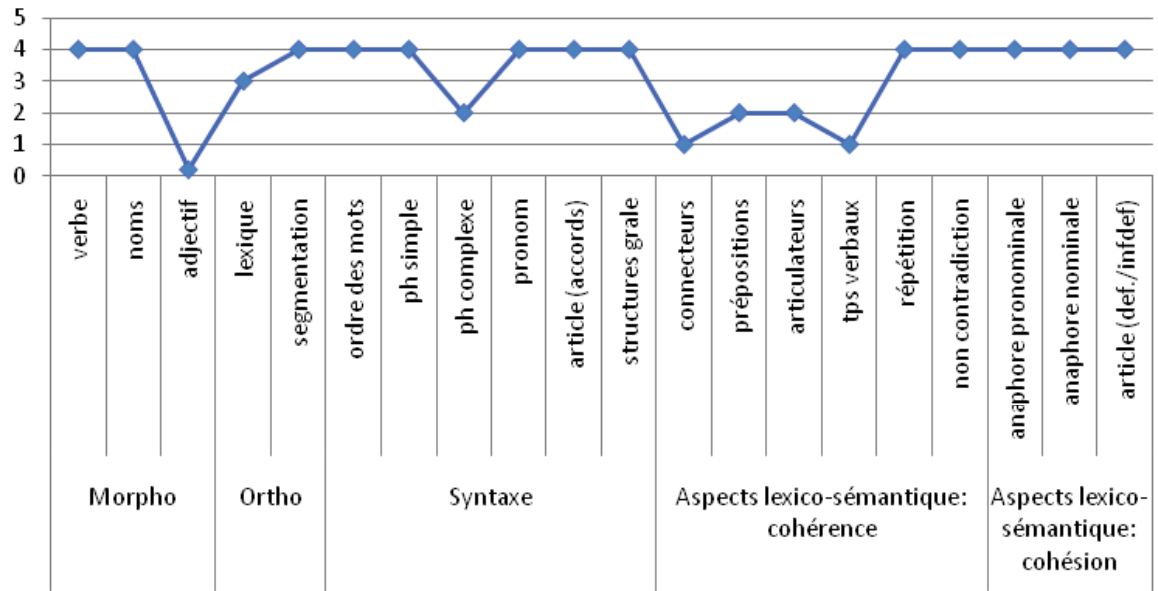


Marie (10 ans - CE2/CM1)

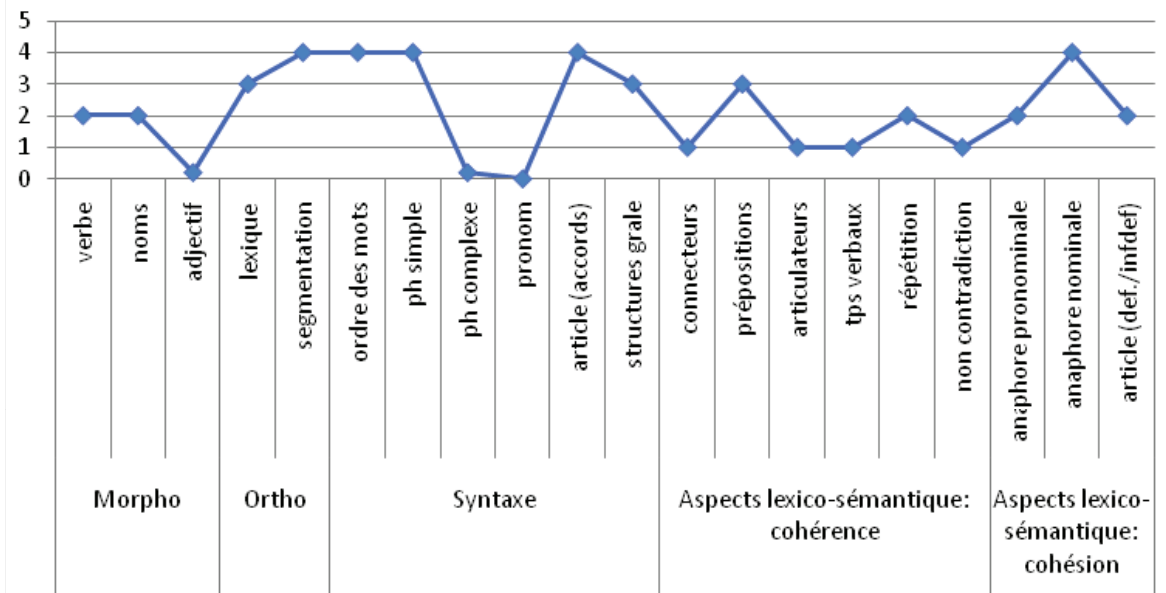




Chloé (11 ans - CE2/CM1)



Jean (12 ans - CM1/CM2)



4.4 Les limites

La délimitation des différents paliers est complexe. En effet, la double visée pédagogique et de recherche demande de répondre à deux critères essentiels : celui du rendu de l'état effectif et objectif des compétences des enfants et celui de l'adéquation de l'outil avec un possible usage en classe. Ainsi, notre proposition s'articule de la manière suivante, d'après le degré d'appropriation et d'utilisation des outils, quatre paliers sont mis en place. Un maison en construction vient matérialiser l'évolution de la compétence. Plus la maison se construit, plus la compétence se met en place. Pour le cas de la morphologie, nous avons proposé un premier palier intitulé « formes fausses » qui rend compte de l'utilisation de formes inadaptées de l'outil analysé. Le second palier « quelques occurrences justes une majorité de formes erronées » caractérise le début de mise en œuvre des compétences morphologiques. Le troisième rend compte d'un relatif équilibre entre les utilisations justes et fausses. Enfin, le quatrième indique que les formes sont majoritairement justes.

Cependant, l'utilisation de cet outil nous a permis de voir qu'il était parfois difficile de déterminer les limites entre les différents paliers. Ainsi, si un enfant, en terme de morphologie, propose 7 occurrences justes et 6 fausses, il y a bien une majorité de formes adaptées mais la proximité des deux valeurs nous laisse entrevoir une situation d'équilibre. La solution que nous proposerions alors serait de multiplier les paliers afin de rendre compte plus finement des compétences de chacun. Cependant, cette option ne serait pas en adéquation avec la visée pédagogique que nous cherchons aussi à mettre en œuvre. En effet, cette multiplication de palier viendrait complexifier l'utilisation de l'outil par l'enseignant.

Cela nous amène à souligner que l'outil proposé est perfectible est qu'il constitue une première approche des outils de description (pour le chercheur) et d'évaluation (pour l'enseignant) des compétences écrites des enfants sourds que nous pourrions ultérieurement approfondir.

Conclusion ouverte

A travers les analyses proposées au sein de cette étude, nous avons cherché à rendre compte des ressources mobilisées par les enfants sourds au sein des productions écrites de texte narratifs. Nous nous sommes attachée à analyser les aspects linguistique d'après une approche formelle et les aspects discursifs afin de mettre en lumière les compétences langagières des enfants sourds à l'écrit. Comme nous l'avions souligné en introduction, les études cherchant à rendre compte des compétences écrites des enfants sourds restent peu nombreuses et ce travail exploratoire vise à enrichir les connaissances de la langue écrite utilisée par les enfants sourds.

Notre travail est donc un état des lieux des compétences écrites des enfants de l'étude dans lequel nous avons pu appréhender un certains nombre de tâtonnements rendant compte des processus d'acquisition de la langue. Il nous a, par ailleurs, permis de questionner la nature de l'écrit sourd présenté par Lacerte (1989) à travers les descriptions de structures non linéaires. Cela nous offre la possibilité de voir que la notion « d'écrit sourd » ne peut pas être étendue à tous les sujets de notre étude.

De plus, la question des transferts de compétences entre la langue écrite et la langue orale émerge de nos réflexions. Concernant notamment l'analyse de l'orthographe, nous avons pu voir que certains transferts s'effectuent comme la mise en place d'une relation entre la graphie et la phonie. Cette question nous amène à envisager un champ d'analyse plus vaste.

En effet, Estève (2010) propose de mettre en relation narrations écrites produites par les enfants de cette étude avec celles recueillies ultérieurement à l'oral dans le but d'appréhender d'une manière plus globale les compétences langagières des enfants sourds. Cette orientation nous semble riche car elle offre la possibilité de questionner la notion de transferts entre les différentes langues utilisées par l'enfant sourd. En effet, si certains chercheurs (Courtin, 2002 ; Chamberlain, 2005 entre autres) s'accordent à dire qu'il y a bien des transferts entre les différentes langues concernant la construction de la compétence langagière des enfants sourds, la nature de ces transferts reste encore à déterminer.

Ainsi, il nous semble intéressant de prendre ultérieurement en compte la dimension orale de la narration afin de décrire les ressources mobilisées dans le discours oral. En

effet, limiter l'analyse des compétences discursives à la langue écrite nous apparaît comme réducteur et peu représentatif des compétences discursives globales de l'enfant sourd. Comme le souligne Coletta (2002) rien ne préjuge que le développement du langage écrit se fasse de la même manière que celui du langage oral. Nous ne pouvons tirer de conclusions globales des compétences discursives de l'analyse de l'écrit que nous venons d'effectuer. Cela nous semble être d'autant plus justifié pour le cas de l'enfant sourd pour qui la gestualité est une composante importante de ses pratiques langagières. Ce sont donc deux langues, gestuelle et vocale, dont les modalités de productions et d'organisation sont différentes, qui sont à mettre en relation.

Par ailleurs ces questions nous amènent à soulever une autre problématique fondamentale dans le domaine de la surdité. En effet, réfléchir aux transferts qui sous-tendent l'appropriation des compétences langagières de l'enfant sourd implique aussi de s'interroger sur le rôle des différentes langues à disposition de l'enfant sourd lui permettant de construire ses compétences langagières. Ainsi, nous avons pu souligner au cours de ce mémoire que le choix de langue détermine le projet éducatif des enfants sourds. Les dénominations « oraliste » et « bilingue » distinguent deux orientations éducatives dont la définition se fait de manière courante d'après la présence ou non de la langue gestuelle dans la langue de communication « officielle » de l'enfant sourd. La mise en place des dispositifs didactiques concernant l'entrée dans la langue écrite est étroitement liée à ces orientations. Or d'après Niederberger et Prinz (2005) la langue gestuelle et la langue vocale sont autant d'atouts dont dispose l'enfant sourd pour accéder à l'écrit. Plusieurs éléments d'analyse des productions enfantines de notre corpus nous incitent à investir cette voie. Mettre en relation les compétences discursives gestuelles avec les compétences vocales orales et écrites permettrait alors de rendre compte du tissage qui se crée entre ces différentes langues.

Cette optique s'inscrit donc dans une appréhension plus globale du langage visant à prendre en compte ses différentes composantes qu'elles soient vocales, gestuelles multimodales bilingues ou écrites. Elle nous permettrait alors d'enrichir les connaissances du développement de la langue chez l'enfant sourd.

Bibliographie

Adam, J.-M. (1992). *Les textes : types et prototypes récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris : Editions Nathan.

Adam, J.-M. (2005). *La linguistique textuelle : Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris : Armand Colin.

Alegria, J. & Leybaert J. (2005). Le langage par les yeux chez l'enfant sourd : lecture, lecture labiale et langage parlé complété. In *L'acquisition du langage par l'enfant sourd*, ss.dir. Transler, Leybaert & Gombert, Marseille: Solal, pp.213-251.

Bakhtine, M.M. (1978). *Esthétique et théorie du roman*. Paris : Gallimard.

Bosse, M-L. (2002). Dyslexie: principes de la prise en compte à l'école et au collège. *Université d'automne "les enfants dyslexiques à l'école"*. Allevard.

Biraud et al., (2005). *Cohésion et cohérence: études de linguistique textuelle*, sous la direction de Anna Jaubert, Lyon, ENS Edition, 2005

Blondel, M. & Tuller L., (2000). La recherche sur la LSF : un compte-rendu critique. In *Recherches Linguistiques de Vincennes n°29*, pp.29-54.

Bouvet, D. (1989). *La parole de l'enfant sourd. Pour une éducation bilingue de l'enfant sourd*. PUF

Brémond, C. (1966). La logique des possibles narratifs. *Communication*, 8. Paris : Le seuil.

Caria, M. (1998). Apprentissage implicite et grille analytique correctrice de l'écrit en FLE. *Travaux 39 de didactique du FLE*, pp79-88.

Catach, N. (1991). *L'orthographe en débat*. Nathan Université.

Chamberlain, C. & Mayberry, R. (2005). La langue des signes et la lecture : avancées récentes. In *L'acquisition du langage par l'enfant sourd*, ss.dir. Transler, Leybaert & Gombert, Marseille: Solal, pp.275-289.

Charolles, M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. *Langue française*, 38, 7-41.

Charolles, M. (1988). Les études sur la cohérence et la connexité textuelles depuis la fin des années 1960. In *Modèles linguistiques*, tome X, fasc.2, n°20, pp. 45-66.

Colletta, J.M. (2000). *Les conduites narratives chez l'enfant : une approche étho-linguistique et développementale*. Liddil, 22, pp 81-98.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence*. Paris : les Éditions Didier

Conseil de l'Europe (2005). *Le statut des langues des signes en Europe*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.

Conrad, R. (1979). *The deaf school Child*. London : Harper and Row.

Cornaire, C-M. , Raymond, P-M. (1994). *Le point sur la production écrite en didactique des langues*. Anjou : Centre Educatif et Culture.

Coste D., Moore D. & Zarate G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle - Vers*

- un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires*, Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.
- Courtin, C. (2002). Lecture-écriture développement socio-cognitif de l'enfant sourd, In *Actes de lecture n°80* (2002), AFL.
- Cuxac, C. (1983-a). *Le langage des sourds*. Payot.
- Cuxac, C. (1983-b). Autour de la langue des signes, *Acte de la 15ème journée d'étude*, Paris, Université Paris V - René Descartes.
- Cuxac, C. (1993). La langue des signes. Construction d'un objet scientifique, épistémologie de la linguistique, *Psychanalyses* n°46/47, pp.97-124.
- Cuxac, C. (1998). Accès au langage écrit et éducation bilingue de l'enfant sourd. Surdité et accès à la langue écrite. In *Actes du colloque international Action Connaissance Formation pour la surdité*. Paris : ACFOS.
- Cuxac C. ( d.) (2003). La langue des signes, statuts linguistiques et institutionnels. *Langue française* n°137.
- Daigle, D. (1998). Faire le point sur les philosophies d'enseignement. In C. Dubuisson & D. Daigle (Ed), *Lecture, écriture et surdité* (pp. 219-235). Montréal: Les  ditions logiques.
- Daigle, D. & Armand, F. (2004). L'approche bilingue et l'apprentissage de la lecture chez les sourds. In Canadian Association of Applied Linguistics *The Canadian journal of applied linguistics* 7, pp. 23-38.
- Dalcq, A. E. (1992). Contribution à une typologie d'erreur en Français Langue Etrangère. In *Enjeux. Revue de didactique du français* n°27, pp. 61-70.
- De Weck, G. (2005). L'appropriation des discours par les jeunes enfants. In B. Pierart, *Le langage de l'enfant. Comment l'évaluer ?* De boeck & Larcier.
- Dhers, M., Dorange, P., Garcia-Debanc, C., Pierson, C., S guy, A. (2008). *Français tome 2*. Paris : Hatier.
- Dubuisson, C. et Daigle, D. (1998). *Que peut-on conclure des recherches portant sur l'écriture?* In C. Dubuisson & D. Daigle (Ed). *Lecture, écriture et surdité*. Montréal: Les  ditions logiques, pp. 131-151.
- Dubuisson, C. et Nadeau, M. (1994). Analyse de la performance en français écrit des apprenants sourds oralistes et gestuels. *Revue de l'Association canadienne de linguistique appliquée (ACLA)*, 16 (1), pp. 79-92.
- Dubuisson, C. et Reinwein, J. (2001). Difficultés d'écriture et de lecture des mots-outils pour des sourds , *Syntaxe & Sémantique*, no 3 : *La grammaire du français et les " mots-outils "*, Caen : Presses Universitaires de Caen, pp.25-38
- Dubuisson, C. & Vercaigne-Ménard, A.(1997). L'acquisition de la LSQ par des enfants sourds ayant des parents entendants, *Fréquence, Revue de l'ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec* n° 2, vol.9, pp.10-12.
- Ducrot, O. & Schaeffer, J.-M. (1995), *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Seuil.
- Eco, U. (1988). *Apostille au Nom de la rose*. Paris : Grasset le livre de poche.
- Estève, I. (2006). *Les pratiques communicatives des jeunes adultes sourds : introduction à*

l'analyse. Mémoire de master 1. Université Stendhal : Grenoble 3.

Estève, I. (2010). De l'oralité à la scripturalité : regards croisés sur la compétence narrative des enfants sourds. *Colloque des Etudiants-chercheurs en Didactique des Langues et en linguistique 2010 (CEDIL2010)*, 29juin-2juillet 2010, Grenoble.

Estève, I. (thèse en cours). Approches bilingue et multimodale de la construction langagière chez l'enfant sourd : De l'oralité à la scripturalité, quels étayages mutuels ?, A. Millet (Dir.), Université Stendhal-Grenoble3, Grenoble.

Gendron, A. (1981). *Implication de la méthode de communication totale chez les handicapés auditifs du Québec*. Mémoire de maîtrise. Montréal : Université de Québec.

Giasson, J. (2000). *La compréhension en lecture*. Montréal : Gaetan Morrin éditeur Itée.

Goigoux, R. (2003). *Comment organiser et planifier l'enseignement de la lecture aux différentes étapes de la scolarité primaire? Comment doser les différentes composantes de cet ensemble? Quelle est la pertinence des diverses méthodes?*, Document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire les 4 et 5 décembre 2003, consultable en ligne, adresse Internet: <http://www.bienlire.education.fr/01-actualite/document/goigoux.pdf>.

Golder, C. & Gaonac'h, D. ([1998]-2004). *Lire et Comprendre - Psychologie de la lecture*, Paris: Hachette Education.

Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge : Harvard University Press.

Grosjean, F. (1984). Le bilinguisme : vivre avec deux langues, *Tranel* n°7, pp.15-41.

Grosjean, F. (1993-a). La personne bilingue et biculturelle dans le monde des entendants et des sourds, *Nouvelles pratiques sociales* n°6, pp.69-82.

Grosjean, F. (1993-b). Le bilinguisme et le biculturalisme. Essai de définition, *Tranel* n°19, pp.13-42.

Halliday, M.A.K. , Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman : London-New York.

Jacob, S. (2007). *Description des procédés linguistiques référentiels dans des narrations enfantines en Langue des Signes Française : Maintien et réintroduction des actants..* Thèse de doctorat en Sciences du Langage. Université Paris 8.

Lacerte, L. (1989). L'écriture sourde québécoise. In *Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée* vol 7, 3, 303-345.

Larivaille, P. (1974). L'analyse (morpho)logique du récit. *Poétique*, 19.

Le Capitaine, J.-Y. (2002). Mais pourquoi ne lisent-ils donc pas? In *Acte de lecture*, 80, pp.63-70.

Lelièvre, M & Dubuisson, C. (1998). Implanter une approche bilingue/biculturelle. In C. Dubuisson & D. Daigle (Ed), *Lecture, écriture et surdité* (pp. 45-70). Montréal: Les éditions logiques.

Leybaert, J. (1996). La lecture chez l'enfant sourd : l'apport du Langage parlé complété. In *Revue linguistique française appliquée*, vol 1. 1. Editions 'De Werelt', Amsterdam.

Leybaert J., Lechat J. & Couplet C. (1998). Lecture et écriture chez l'enfant sourd: L'effet

- de l'expérience précoce. In *Surdité et accès à la langue écrite, de la recherche à la pratique, Actes du II^e Colloque International*, Paris, ACFOS, pp.121-136.
- Mainguenu, D. (1996). *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- Meynard, A. (1995). *Quand les mains prennent la parole. Dimension désirante et gestuel*. Ramonville-saint Agne : Eres.
- Millet, A. (2006). Dynamiques iconiques en jeu dans les mécanismes syntaxiques et discursifs en LSF. In Parisot, A.-M. & D. Daigle (dir.) *Surdité et société*, Presses universitaires du Québec, pp. 129-142.
- Millet, A., Mugnier, S., Sabria, R., Simon, D-l (2009). Surdité et contacts de langues : quelles implications socio-didactiques. In Pierozak Isabelle et Eloy Jean-Michel (Dirs.), *Intervenir: appliquer, s'impliquer ?*. Collection Espaces Discursifs. L'Harmattan.
- Millet, A. et Mugnier, S. (2004). Français et langue des signes française LSF : quelles interventions au service des compétences bilingues. In Duvancel, G. et Simon, D.L. (2004) *Français et Langues étrangères et régionales à l' cole. Quelles interactions ? Repères 29*, INRP, pp. 207-232.
- Ministère de l'éducation nationale, (2008), *Programmes 2008*, Récupéré le 10 décembre 2009, sur http://media.education.gouv.fr/file/02_fevrier/24/3/BOEcolePrimaireWeb_24243.pdf.
- Mottez, B. [1977-1984]-(2006). "A s'obstiner contre la déficience on augmente souvent le handicap. L'exemple des sourds" *Bernard Mottez - Les sourds existent-ils?*, ss.dir. Benvenuto, Paris: L'Harmattan, pp.37-56.
- Mout, T. (*thèse en cours*). Approche pluridisciplinaire de la compétence orthographique des adultes, C. Brissaud (dir.), Université Stendhal - Grenoble3, Grenoble
- Mugnier, S. (2006). *Surdités, plurilinguisme et  cole. Approches sociolinguistiques et sociodidactiques des bilinguismes d'enfants sourds de CE2*. Thèse de doctorat en Sciences du Langage. Université Stendhal, Grenoble 3.
- Nicholls, G et Ling, D. (1982). Cued speech and the reception of spoken language. *Journal of Speech and Hearing Research*, 25, pp 262–269.
- Niederberger, N. & Prinz, P. (2005). La connaissance de la langue des signes peut-elle faciliter l'apprentissage de l'écrit chez l'enfant sourd? *Enfance*, 57(4), pp. 285-297.
- Perini M. & Righini-Leroy E. (2008). Accès à l'écrit chez l'apprenant sourd signeur: clarification de la notion bilingue et propositions didactiques. In *Acte de lecture*, 101.
- Renaud, C. (2010). *L'enfant sourd et la production écrite de texte narratifs : pistes d'évaluation*. Mémoire de master 1. Université Stendhal : Grenoble 3.
- Rentel, V. et King, M. (1983). Present at the beginning. In *Research on writing*. P.Mosenthal, L. Tamor, S-A. Walmsley. New York : Longman.
- Riegel, M., Pellat J-C., et Rioul R. [1998]-(2004). *Grammaire méthodique du français*. PUF
- Salles, M. (2006). Cohésion-cohérence : accords et désaccords". in *CORELA - Numéros thématiques | Organisation des textes et cohérence des discours*. Publié en ligne le 27 octobre 2006. Récupéré en ligne le 12 04 11 sur <http://corela.edel.univ-poitiers.fr/index.php?id=1426>

- Séro-Guillaume, P. (1996). L'accueil de l'écrit de l'enfant sourd. In Journée régionale de formation- Actes. Arpas.
- Tisserand, E. (2005). *Epreuve orale d'entretien*. Vanves : Foucher.
- Vincent-Durroux, L. (2008). Prépositions et langage chez de jeunes sourds profonds oralistes. *Corela*, 6(2). consulté le 7 janvier 2010, sur <http://corela.edel.univ-poitiers.fr/document.php?id=1868>.
- Vinter, S. (2000). Quel statut pour l'écrit en l'absence de langage oral? De l'écrit à la langue des signes. *Le langage écrit. Actes du 6e colloque d'orthophonie / Logopédie Neuchâtel, 21-22 septembre 2000*. Université de Neuchâtel.
- Virole, B. [1996]-2000, *Psychologie de la surdité*, Bruxelles: De Boeck Université.
- Vonen, A.M. (1996). *Bilingualism and literacy : general and population-Specific Aspects*. Oslo : Skaden Ressource Center.
- Willbur, R. (2000). The use of ASL to support the developpement of English and literacy. *Journal of deaf Studies and Deaf Education*, 5(1),81-104.

Table des matières

<u>Introduction</u>;	5
<u>Première partie :Partie</u>	
1 <u>Les différents modes d'éducation</u>	7
1.1 <u>L'oralisme</u>	7
1.1.1 <u>Fondements</u>	8
1.1.2 <u>Oralisme et langue écrite</u>	9
1.1.3 <u>Limites</u>	10
1.2 <u>Le bilinguisme</u>	11
1.2.1 <u>Clarification de la notion de bilinguisme</u>	12
1.2.2 <u>Fondements</u>	14
1.2.3 <u>Bilinguisme et langue</u>	
1.2.4 <u>Les limites</u>	18
1.3 <u>L'éducation mixte</u>	21
1.3.1 <u>La place du signe et de l'oral</u>	21
1.3.2 <u>Le place de l'écrit</u>	22
2 <u>Le texte narratif</u>	23
2.1 <u>Le texte</u>	
2.2 <u>Mise en place</u>	24
2.2.1 <u>Le narrateur</u>	24
2.2.2 <u>Le temps du</u>	
2.2.3 <u>Le maintien de l'information</u>	25
2.2.4 <u>La progression narrative</u>	26
2.2.5 <u>L'orthographe</u>	26
2.2.6 <u>Les choix du sujet écrivain</u>	27
2.3 <u>Le texte narratif et l'enfant sourd</u>	27
2.4 <u>Outils linguistique à disposition</u>	28
2.4.1 <u>Pronoms</u>	29
2.4.2 <u>Prépositions</u>	31
2.4.3 <u>Déterminants</u>	33
2.4.4 <u>Conjonctions de coordination</u>	34
2.4.5 <u>Conjonctions de subordination</u>	35
3 <u>Apport de la linguistique textuelle</u>	36
3.1 <u>Fondements</u>	38
3.1.1 <u>La notion de genre</u>	38
3.1.2 <u>La cohérence</u>	39
3.1.3 <u>La cohésion</u>	40
3.1.4 <u>Le récit à la lumière de la linguistique textuelle</u>	43
<u>Deuxième partie : Partie méthodologie</u>	46
1 <u>Prémices du master</u>	
1.1 <u>Projet de master 1</u>	46
1.2 <u>Conclusions de master 1</u>	46
2 <u>Recueil de données</u>	48
2.1 <u>Précisions</u>	48
2.2 <u>Méthodologie du recueil de données</u>	48

2.3	<u>Présentation des sujets</u>	49
3	<u>Objectifs d'analyse</u>	50
4	<u>Outils d'analyse</u>	52
	<u>Troisième partie : Analyses</u>.....	55
1	<u>Introduction</u>	55
2	<u>Analyse</u>	55
2.1	<u>Les aspects linguistiques appréhendés d'après une démarche formelle</u>	55
2.1.1	<u>La morphologie</u>	55
2.1.1.1	<u>Les flexions verbales</u>	55
2.1.1.2	<u>Les flexions nominales</u>	56
2.1.1.3	<u>Les flexions adjectivales</u>	57
2.1.2	<u>L'orthographe</u>	58
2.1.2.1	<u>La segmentation</u>	58
2.1.2.2	<u>Le</u>	
2.1.3	<u>La syntaxe</u>	59
2.1.3.1	<u>L'ordre des mots</u>	59
2.1.3.2	<u>Les structures grammaticales</u>	60
2.1.3.3	<u>Phrases simples/complexes</u>	62
2.1.3.4	<u>Les pronoms</u>	64
2.1.3.5	<u>Les déterminants</u>	65
2.2	<u>Les</u>	aspects
2.2.1	<u>Aspects lexico-sémantiques</u>	67
2.2.1.1	<u>Cohérence</u>	67
2.2.1.1.1	<u>Les connecteurs</u>	67
2.2.1.1.2	<u>Les prépositions</u>	68
2.2.1.1.3	<u>Les articulateurs</u>	69
2.2.1.1.4	<u>Le temps des verbes</u>	70
2.2.1.1.5	<u>La répétition</u>	71
2.2.1.1.6	<u>La non contradiction</u>	72
2.2.1.2	<u>Cohésion</u>	72
2.2.1.2.1	<u>Les anaphores nominales et pronominales</u>	72
2.2.1.2.2	<u>Les articles indéfinis</u>	74
2.2.2	<u>Aspects pragmatiques</u>	75
3	<u>Synthèse</u>	76
3.1	<u>Synthèse globale</u>	76
3.2	<u>Synthèses</u>	
4	<u>Pistes didactiques</u>	82
4.1	<u>Les enjeux de la description</u>	82
4.2	<u>Les paliers</u>	82
4.3	<u>Présentation des graphiques issus des paliers mis en place</u>	83
4.4	<u>Les limites</u>	88
	<u>Conclusion ouverte</u>	89
	<u>Bibliographie</u>	91
	<u>Table des matières</u>	96

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

Renaud Charline

45106/2011